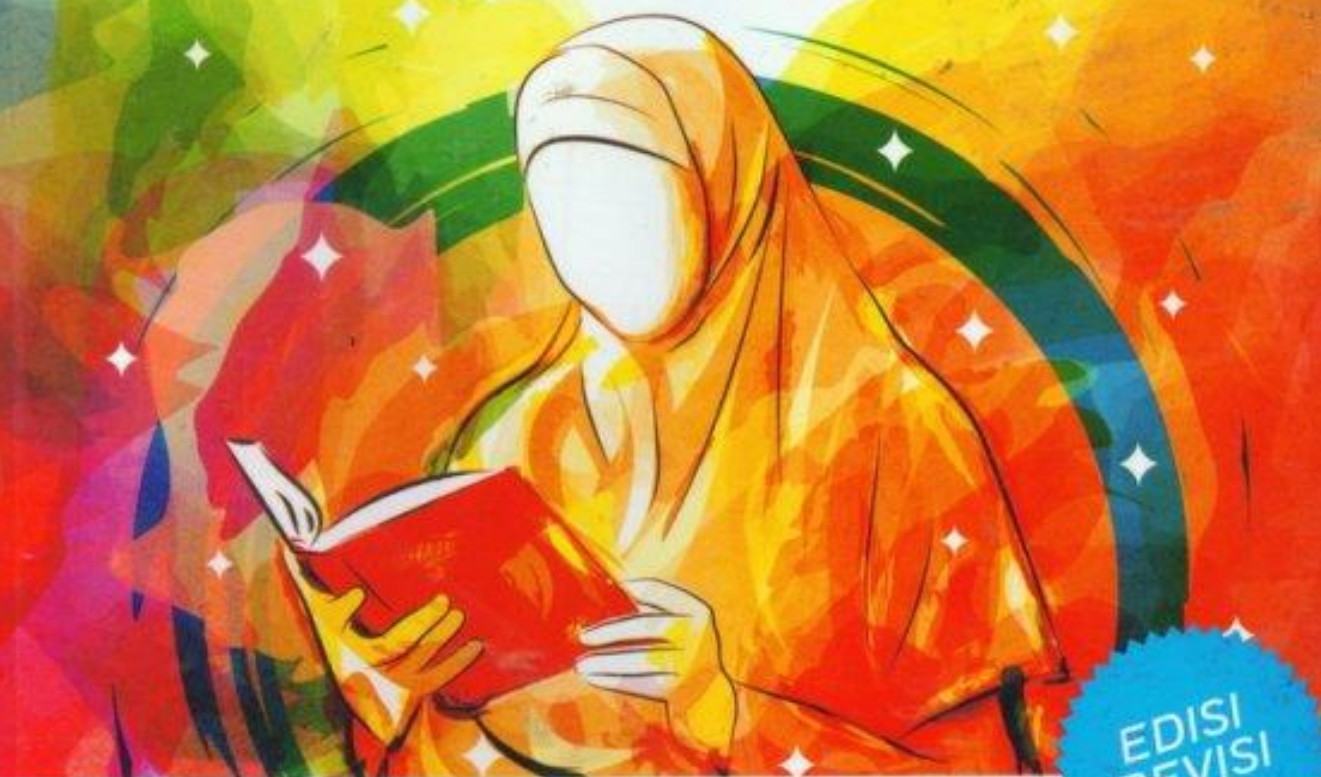
Dr. TOTO SUHARTO, M.Ag.

Buku ini mencoba membongkar ulang landasan epistemologis keilmuan Filsafat Pendidikan Islam dengan melihatnya dari epistemologi Islam, yang tidak hanya bersumber kepada wahyu sebagai *highest wisdom of God*, sebuah kawasan transendental yang tak tersentuh oleh Filsafat Ilmu Barat, tetapi juga bersumber pada kawasan historis yang rasional, empiris, dan intuitif.

EDISI REVISI

FILSAFAT PENDIDIKAN ISLAM

MENGUATKAN EPISTEMOLOGI ISLAM DALAM PENDIDIKAN

FILSAFAT PENDIDIKAN ISLAM

Menguatkan Epistemologi Islam dalam Pendidikan

PENGANTAR PENERBIT

Dahulu dalam sejarahnya, orang berfilsafat sebab kagum pada alam semesta. Mereka bertanya bagaimana sebenarnya rupa dari bentuk bumi, apakah mengapung di lautan? Apakah datar ataukah benar seperti bola yang dipanggul seorang dewa? Mengapa bisa seperti ini? Bagaimana caranya? Siapa? Apa? Kapan? Untuk apa? Setelah berabad-abad berevolusi, tradisi bertanya ini melahirkan ilmu pengetahuan. Demikianlah singkat cerita filsafat Barat bermula. Mereka terpukau kagum kemudian bertanya sampai detail, rinci, mendalam, radikal, menyeluruh, serta tanpa tanggung dan aling-aling. Lalu bagaimana dengan tradisi berfilsafat dalam Islam?

Peradaban Islam memiliki sejarah yang berbeda dengan peradaban Barat. Karakteristik keilmuannya pun berbeda. Ilmu dalam Islam bertumpu pada kesadaran dan keimanan kepada kekuasaan Allah Swt. Dalam Islam, ilmu adalah fungsionalisasi wahyu yang merupakan hasil dialog antara ilmuwan dengan realitas ilmiah yang diarahkan oleh wahyu. Islam tidak menghendaki keterpisahan antara ilmu dan sistem nilai. Ilmu pengetahuan diarahkan untuk perkembangan perubahan kehidupan manusia, guna meningkat ke arah yang lebih baik dan sempurna. Jadi, berbeda halnya dengan ilmu pengetahuan Barat yang secara epistemologis lebih bersifat antroposentris, dalam Islam bersifat antroposentris juga teosentris. Demikianlah beberapa hal yang diungkapkan penulis dalam buku ini.

Selanjutnya, menukik pada persoalan filsafat pendidikan Islam, ada lima karakter pendidikan dalam Islam sebagaimana diungkapkan dalam buku ini, (1) pendidikan Islam mencakup semua aspek kehidupan manusia, baik berupa aspek fisik, mental, akidah, akhlak, emosional, estetika, maupun sosial; (2) pendidikan Islam bermaksud meraih kebahagiaan hidup di dunia dan akhirat secara seimbang dan sama; (3) pendidikan Islam bermaksud mengembangkan semua aktivitas manusia dalam interaksinya dengan orang lain, dengan menerapkan prinsip integritas dan keseimbangan; (4) pendidikan Islam dilaksanakan secara kontinu dan terus-menerus tanpa batas waktu, mulai dari proses pembentukan janin dalam rahim sang ibu hingga meninggal dunia; (5) pendidikan Islam melalui prinsip integritas, universal, dan keseimbangan bermaksud mencetak manusia yang memerhatikan nasibnya di dunia dan akhirat.

Filsafat dan pendidikan adalah dua *term* yang tidak dapat dilepaskan dari peradaban, tamadun, kebudayaan, atau apa pun istilahnya. Pendidikan adalah usaha sadar manusia untuk mewariskan apa-apa yang hendak diwariskan dari satu generasi ke generasi selanjutnya. Ini adalah salah satu tujuan pendidikan dalam kerangka utama, tetapi pada kerangka praktiknya, kepentingan-kepentingan tertentu mengaburkan tujuan asalinya. Ini adalah suatu tantangan bersama.

Yogyakarta, Agustus 2014
Redaksi

PENGANTAR PENULIS

Alhamdulillâh was-syukrulillâh, sejak terbit untuk kali pertama pada tahun 2006, buku *Filsafat Pendidikan Islam* ini mendapat tanggapan cukup positif dari kalangan akademisi UIN/IAIN/STAIN seluruh Indonesia, baik dosen maupun mahasiswa. Mereka memberikan respons yang apresiatif terhadap buku ini. Saya selaku penulis sering mendapat informasi, baik melalui telepon maupun blog, untuk menggunakan buku ini sebagai bahan referensi di dalam perkuliahan.

Untuk itu, sebagai respons balik terhadap apresiasi tersebut, pada cetakan kedua edisi revisi ini, ada beberapa penambahan konten dan revisi yang kiranya perlu dilakukan bagi perbaikan buku ini. Selain sistematika yang ditata ulang, ada beberapa materi baru yang dimasukkan sebagai perkembangan mutakhir yang muncul dalam bidang kajian filsafat pendidikan Islam. Selain itu, subjudul pun diberikan pada buku ini, untuk memberikan kesan keberbedaannya di antara karya-karya sejenis, yang sekaligus menjadi "penanda" bagi kekhasan buku ini. Semoga upaya ini merupakan langkah penulis untuk terus mengkaji dan mengembangkan keilmuan bidang filsafat pendidikan Islam sehingga keberadaan disiplin ilmu ini menjadi peneguh dan penguat bagi epistemologi Islam.

Kepada rekan-rekan akademisi UIN/IAIN/STAIN seluruh Indonesia yang telah memberikan respons positif, penulis haturkan apresiasi dan penghargaan yang setinggi-tingginya, demi kemajuan khazanah keilmuan Islam di Indonesia. Juga kepada Penerbit Ar-Ruzz Media, terima kasih atas kepercayaannya untuk

tetap menerbitkan buku ini yang kali ini dalam bentuk cetakan kedua edisi revisi. Semoga semua upaya ini menjadi amal baik bagi kita semua, yang dinilai ibadah oleh Allah Swt. Amin.

Yogyakarta, Juli 2014
Penulis,

Dr. Toto Suharto, M.Ag.

PEDOMAN TRANSLITERASI

ARAB	LATIN	ARAB	LATIN
ا	a	ط	th
ب	b	ظ	zh
ت	t	ع	‘
ث	ts	غ	gh
ج	j	ف	f
ح	h	ق	q
خ	kh	ك	k
د	d	ل	l
ذ	dz	م	m

ر	r	ن	n
ز	z	و	w
س	s	ه	h
ش	sy	ء	`
ص	sh	ي	y
ض	dh		

Keterangan:

a> → â = a panjang, seperti *Allâhu Akbar*

i> → î = i panjang, seperti ‘*âlamîn*

u> → û = u panjang, seperti *nûr*

DAFTAR ISI

FILSAFAT PENDIDIKAN ISLAM: TELAAH EPISTEMOLOGI ILMU

A. Pengantar

Dorongan ingin tahu (*curiosity*) sebagai hasrat alamiah manusia merupakan *entry point* bagi lahirnya segala ilmu pengetahuan. Dengan kata lain, kelahiran ilmu pengetahuan akan selalu diawali oleh rasa keingintahuan manusia akan segala sesuatu.[1] Apa yang diketahui manusia disebut pengetahuan. Ilmu yang mengkaji pengetahuan manusia disebut Filsafat Pengetahuan (*Epistemology* atau *Theory of Knowledge*). Menurut Koento Wibisono, ilmu ini lahir semenjak Immanuel Kant (1724-1804 M) menyatakan bahwa filsafat merupakan disiplin ilmu yang menunjukkan batas-batas dan ruang lingkup pengetahuan secara tepat.[2] Ilmu ini sebagai kelengkapannya mempunyai empat sarana untuk mengkaji pengetahuan manusia, yaitu bahasa, logika, matematika, dan statistika. Bahasa digunakan untuk menyampaikan isi pikiran kepada orang lain dengan didasarkan pada proses

1. Fuad Hasan, "Beberapa Asas Metodologi Ilmiah" dalam Koentjaraningrat (ed.), *Metode-Metode Penelitian Masyarakat* (Cet. XIV; Jakarta: Gramedia, 1997), hlm. 12. Bandingkan dengan Sutrisno Hadi yang menyebutkan bahwa selain karena dorongan ingin tahu, ilmu pengetahuan juga berkembang karena adanya motivasi kegunaan praktis ilmu pengetahuan yang diperoleh melalui perenungan dan penyelidikan. Sutrisno Hadi, *Metodologi Research I* (Cet. XVII; Yogyakarta: Yayasan Penerbit Fak. Psikologi UGM, 1985), hlm. 13.
2. Koento Wibisono, "Filsafat Ilmu dalam Islam" dalam M. Chabib Thaha dkk. (eds.), *Reformulasi Filsafat Pendidikan Islam* (Cet. I; Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1996), hlm. 9.

logika deduktif dan induktif. Matematika berperan membantu berpikir deduktif, sedangkan statistika berperan membantu berpikir induktif.[3]

Filsafat pengetahuan berfungsi menyelidiki dan mengkaji berbagai macam sumber pengetahuan. Di dalam filsafat pengetahuan disebutkan sumber-sumber pengetahuan manusia, yaitu akal, pancaindra, akal budi, dan intuisi. Manusia melalui sumber-sumber ini mengenal tiga model pengetahuan. Pertama, dengan secara sadar dan berkelanjutan orang menempuh cara untuk menguasai serta mengubah objek melalui upaya-upaya konkret dan secara langsung menuju ke arah kemajuan ataupun pembaruan. Kedua, dengan cara mengasingkan diri secara fisik maupun rohani, orang bertapa di suatu tempat untuk mendapatkan wangsit yang dianggapnya sebagai petunjuk untuk mencapai tujuannya. Ketiga, dengan membungkus objek yang dijadikan sasaran, yaitu dengan memperindahnya ke sesuatu yang ideal sehingga terwujud apa yang disebut nilai-nilai seni, sastra, mitologi yang bermuatan etik atau moral.[4]

Model pertama disebut pengetahuan ilmiah, model kedua disebut pengetahuan nonilmiah, dan model ketiga disebut prailmiah. Dari ketiga model pengetahuan manusia ini, kiranya hanya model pertama yang dapat disebut sebagai pengetahuan ilmiah (*scientific*) atau ilmu pengetahuan (*science*). Hal ini karena tradisi intelektual menyatakan bahwa apa yang disebut ilmu pengetahuan (*science*) harus memenuhi enam syarat sebagai berikut.

1. Mempunyai objek tertentu yang akan dijadikan sasaran penyelidikan (objek material) dan yang akan dipandang (objek formal). Perbedaan satu ilmu pengetahuan dengan yang lainnya terletak pada sudut pandang (objek formal) yang digunakannya. Objek ini dipertanyakan terus-menerus tanpa mengenal titik henti.
2. Mempunyai metode tertentu sebagai sarana untuk menemukan, mengkaji, dan menyusun data.
3. *Responsible* artinya apa yang dipikirkan dan dihasilkannya dapat dipertanggungjawabkan dengan penalaran yang runtut. Dengan syarat ini, ilmu pengetahuan selalu dapat memberikan penjelasan lebih baik dan objektif.

---

3. Jujun S. Suriasumantri, *Filsafat Ilmu: Sebuah Pengantar Popouler* (Cet. X; Jakarta: Sinar Harapan, 1996), hlm. 167.
4. Koento Wibisono, "Hubungan Filsafat, Ilmu Pengetahuan dan Budaya" Makalah materi kuliah Filsafat Ilmu pada Program Pascasarjana IAIN Sunan Kalijaga, 1998, hlm. 11.

4. Segala sesuatu yang merupakan jawaban dari proses itu diletakkan dan disusun kembali dalam sebuah sistem.[5]
5. Setiap ilmu pengetahuan selalu membuka diri untuk kondisi falsifikasi (pengecualian). Dengan ini, ilmu pengetahuan tidak menghasilkan kesimpulan yang bersifat generalisasi. Tidak ada kebenaran mutlak, kebenaran yang ada hanyalah relatif dan tentatif.[6]
6. Ilmu pengetahuan memiliki paradigma ilmu yang dapat diterima semua kalangan. Paradigma ini seyogianya dapat menjawab krisis dan anomali.[7]

Pengetahuan ilmiah akan dapat menghasilkan kebenaran ilmiah, yaitu sebuah kebenaran yang diperoleh dengan sarana dan tata cara tertentu yang hasilnya dapat dikaji ulang oleh siapa pun dan kapan pun dengan kesimpulan yang sama.[8] Oleh karena kebenaran ilmiah yang dihasilkan, ia disebut *a higher level of knowledge*. Pengetahuan ilmiah ini secara terus-menerus dikembangkan dan dikaji manusia secara mendalam sehingga melahirkan apa yang disebut Filsafat Ilmu (*Philosophy of Science*, *Wissenscatlehre,* atau *Wetenschapsleer*). Dengan demikian, filsafat ilmu merupakan pengembangan secara mendalam dan filosofis dari apa yang disebut filsafat pengetahuan. Di dalam filsafat ilmu, dibahas tiang-tiang penyangga eksistensi sebuah ilmu, yang merupakan cabang-cabang utama filsafat ilmu. Tiang penyangga ilmu terdiri dari tiga aspek, yaitu ontologi, epistemologi, dan aksiologi.[9] Aspek ontologik keilmuan biasanya mempermasalahkan apa yang dikaji oleh sebuah ilmu pengetahuan. Aspek epistemologis mencoba menelaah ilmu pengetahuan dari segi sumber dan metode ilmu yang digunakan dalam rangka mencapai suatu kebenaran ilmiah. Aspek aksiologis suatu ilmu pengetahuan mempertanyakan untuk apa suatu ilmu pengetahuan digunakan,[10] atau dengan kata lain, aksiologi diartikan sebagai teori nilai yang berkaitan dengan kegunaan suatu ilmu pengetahuan.[11]

---

5. Baca Poedjawijatna, *Tahu dan Pengetahuan: Pengantar ke Ilmu dan Filsafat* (Cet. I; Jakarta: Rineka Cipta, 1991), hlm. 24-26.
6. Konsep ini dikemukakan oleh Karl Raimund Popper sebagai reaksinya atas epistemologi positivisme.
7. Konsep ini dikemukakan oleh Thomas S. Kuhn ketika menyebutkan adanya revolusi ilmiah dari sains-sains normal yang berparadigma sejarah "mekanis" ke sains-sains revolusioner yang berparadigma sejarah "poshistoris".
8. Sumadi Suryabrata, *Metodologi Penelitian* (Cet. V; Jakarta: Rajawali Pers, 1989), hlm. 3-6.
9. Noeng Muhadjir, *Filsafat Ilmu: Telaah Sistematis Fungsional Komparatif* (Cet. I; Yogyakarta: Rake Sarasin, 1998), hlm. 49.
10. Jujun S. Suriasumantri, *Filsafat Ilmu: Sebuah Pengantar Populer,* hlm. 33-35.
11. *Ibid*., hlm. 234.

Berdasarkan uraian-uraian pengantar di atas, bab ini akan membahas secara filosofis apa yang menjadi landasan keilmuan filsafat pendidikan Islam. Untuk itu, yang menjadi fokus permasalahan adalah apa landasan ontologik, epistemologik, dan aksiologik filsafat pendidikan Islam.

B. Aspek Ontologi

1. Pengertian Filsafat Pendidikan Islam

Sebelum merambah jauh berbicara tentang pengertian filsafat pendidikan Islam, baiknya di sini diungkapkan dahulu apa itu filsafat. Ada dua pendapat berbeda mengenai asal-usul terma "filsafat" secara etimologi. Pendapat pertama menyebutkan bahwa filsafat berasal dari bahasa Arab *falsafah*. Pendapat ini di antaranya dikemukakan oleh Harun Nasution. Menurutnya, filsafat berasal dari kata Arab *falsafa* dengan timbangan *fa'lala*, *fa'lalah*, dan *fi'lal*. Dengan demikian, kata benda *falsafa* adalah *falsafah* dan *filsaf*. Namun, bahasa Indonesia menyebutnya "filsafat", padahal terma ini dilihat dari akar katanya bukan berasal dari kata Arab *falsafah*, dan bukan pula berasal dari kata Inggris *philosophy*. Apakah istilah "filsafat" dalam bahasa Indonesia itu berasal dari kata *fil* (Inggris) dan *safah* (Arab), yang apabila keduanya digabungkan menjadi *filsafat*?[12] Ini yang dipertanyakan Nasution. Pertanyaan ini wajar dikemukakan, karena Nasution ingin menegaskan bahwa terma filsafat itu berasal dari bahasa Arab, seyogianya diungkapkan *falsafah* atau *falsafat*, bukan *filsafah*.

Pendapat kedua menyatakan bahwa terma filsafat berasal dari kata bahasa Inggris *philo* dan *sophos*. *Philo* berarti cinta, dan *sophos* berarti ilmu atau hikmah. Pendapat ini kebanyakan dikemukakan oleh penulis berbahasa Inggris, seperti Louis O. Kattsoff.[13] Dari kedua pendapat ini, muncul pendapat ketiga yang menggabungkan keduanya. Pendapat ini dikemukakan oleh filsuf Islam Al-Farabi (w. 950 M). Menurutnya, filsafat berasal dari bahasa Yunani yang masuk dan digunakan sebagai bahasa Arab, yaitu berasal dari kata *philosophia*. *Philo* berarti cinta, sedangkan *sophia* berarti hikmah.[14] Namun demikian, meskipun kata filsafat berasal dari Yunani, tidak berarti orang Yunani Kuno adalah perintis pertama pemikiran filsafat di dunia. Sebelum Yunani Kuno, ada negara lain seperti Mesir,

---

12. Harun Nasution, *Falsafat Agama* (Cet. VIII; Jakarta: Bulan Bintang, 1991), hlm. 3.
13. Louis O Kattsoff, *Pengantar Filsafat*, terj. Soejono Soemargono (Cet. VI; Yogyakarta: Bayu Indra Grafika, 1989), hlm. 11.
14. Oemar Amin Hoesin, *Filsafat Islam* (Jakarta: Bulan Bintang, 1961), hlm. 14.

China, dan India yang sudah lama mempunyai tradisi filsafat, meskipun mereka tidak menggunakan kata *philosophia* untuk maksud yang sama.[15]

Filsafat, *falsafah*, atau *philosophia* secara harfiah berarti cinta kepada kebijaksanaan atau cinta kepada kebenaran. Maksudnya, setiap orang yang berfilsafat akan menjadi bijaksana. Orang yang cinta kepada pengetahuan disebut *philosopher*, yang dalam bahasa Arab disebut *failasuf*. Pecinta pengetahuan ialah orang yang menjadikan pengetahuan sebagai tujuan hidupnya. Dengan perkataan lain, ia mengabdikan diri dan hidupnya kepada pengetahuan. Filsafat secara sederhana berarti "alam pikiran" atau "alam berpikir". Berfilsafat artinya berpikir. Namun, tidak semua berpikir berarti berfilsafat. Berfilsafat adalah berpikir secara mendalam (radikal) dan sungguh-sungguh. Ada sebuah semboyan yang mengatakan bahwa "setiap manusia adalah filsuf". Semboyan ini benar adanya, sebab semua manusia berpikir. Akan tetapi, secara filosofis, semboyan itu tidak benar, sebab tidak semua manusia yang berpikir adalah filsuf. Filsuf hanyalah orang yang memikirkan hakikat segala sesuatu dengan sungguh-sungguh dan mendalam. Filsafat adalah hasil akal budi manusia yang mencari dan memikirkan suatu kebenaran dengan sedalam-dalamnya. Dengan kata lain, filsafat adalah ilmu yang mempelajari dengan sungguh-sungguh hakikat kebenaran segala sesuatu.

Berikut dikemukakan beberapa pengertian filsafat menurut para ahli, mulai dari klasik hingga modern:

a. Plato (427-347 SM) mengatakan bahwa filsafat itu tidak lain adalah pengetahuan tentang segala sesuatu yang ada.[16]
b. Aristoteles (384-322 SM) berpendapat bahwa filsafat itu menyelidiki sebab dan asas segala benda.[17]
c. Marcus Tullius Cicero (106-143 SM) merumuskan filsafat sebagai pengetahuan tentang segala yang mahaagung dan usaha-usaha untuk mencapainya.[18]
d. Al-Farabi (w. 950 M) mengungkapkan bahwa filsafat adalah ilmu pengetahuan tentang alam maujud dan bertujuan menyelidiki hakikatnya yang sebenarnya.[19]
e. Immanuel Kant (1724-1804 M) mengutarakan bahwa filsafat adalah ilmu pokok dan pangkal segala pengetahuan yang di dalamnya mencakup empat

---

15. Endang Saifuddin Anshari, *Ilmu, Filsafat, dan Agama* (Cet. VII; Surabaya: Bina Ilmu, 1987), hlm. 80-82.
16. Dikutip dari K. Bertens, *Sejarah Filsafat Yunani* (Yogyakarta: Kanisius, 1981), hlm. 155.
17. *Ibid*.
18. Dikutip dari Abubakar Aceh, *Sejarah Filsafat Islam* (Cet. II; Sala: Ramadhani, 1982), hlm. 9.
19. Dikutip dari Abu Ahmadi, *Filsafat Islam* (Semarang: Toha Putra, 1988), hlm. 8.

persoalan, yaitu apa yang dapat diketahui manusia (metafisika), apa yang boleh dikerjakan manusia (etika), sampai di mana harapan manusia (agama), dan apa yang dinamakan manusia (antropologi).[20]

f. Harold H. Titus dkk. mengemukakan lima pengertian filsafat, yaitu (a) suatu sikap tentang hidup dan tentang alam semesta; (b) proses kritik terhadap kepercayaan dan sikap; (c) usaha untuk mendapatkan gambaran keseluruhan; (d) analisis dan penjelasan logis dari bahasa tentang kata dan konsep; (e) sekumpulan problem yang langsung mendapat perhatian manusia dan dicarikan jawabannya.[21]

g. D.C. Mulder menyatakan bahwa filsafat adalah pemikiran teoretis tentang susunan kenyataan sebagai keseluruhan.[22]

h. Fuad Hasan menggagas bahwa filsafat adalah suatu ikhtiar untuk berpikir radikal; radikal dalam arti mulai dari radiksnya suatu gejala, yaitu akar sesuatu yang hendak dipermasalahkan. Dengan jalan penjajagan yang radikal ini, filsafat berusaha untuk sampai kepada kesimpulan-kesimpulan yang universal.[23]

i. N. Drijarkara berpendapat bahwa filsafat adalah pikiran manusia yang radikal, artinya dengan mengesampingkan pendirian-pendirian dan pendapat-pendapat yang diterima, mencoba memperlihatkan pandangan lain yang merupakan akar permasalahan. Filsafat tidak mengarah pada sebab-sebab yang terdekat, tapi pada "mengapa" yang terakhir, sepanjang merupakan kemungkinan berdasarkan kekuatan akal budi manusia.[24]

j. *Kamus Besar Bahasa Indonesia* menulis bahwa filsafat adalah pengetahuan dan penyelidikan dengan akal budi mengenai hakikat segala yang ada, sebab, asal, dan hukumnya.[25]

k. *Dictionary of Philosophy* mengungkapkan bahwa mencari kebenaran serta kebenaran itu sendiri adalah filsafat. Bila seseorang menjawab sesuatu secara sistematis, radikal, dan universal serta bertanggung jawab, sistem pemikirannya serta kegiatannya itu disebut filsafat.[26]

---

20. Dikutip dari Abubakar Aceh, *Sejarah Filsafat Islam*, hlm. 9.
21. Harold H. Titus dkk., *Persoalan-Persoalan Filsafat*, terj. H.M. Rasjidi (Cet. I; Jakarta: Bulan Bintang, 1984), hlm. 11-14.
22. D.C. Mulder, *Pembimbing ke dalam Ilmu Filsafat* (Jakarta: Badan Penerbitan Kristen, 1966), hlm. 10.
23. Fuad Hasan, *Berkenalan dengan Filsafat Eksistensialisme* (Cet. IV; Jakarta: Pustaka Jaya, 1989), hlm. 10.
24. N. Drijarkara, *Percikan Filsafat* (Jakarta: Pembangunan, 1966), hlm. 5.
25. Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, *Kamus Besar Bahasa Indonesia* (Cet. I; Jakarta: Balai Pustaka, 1988), hlm. 242.
26. Dagobert D. Runes, *Dictionary of Philosophy* (New Jersey: Littlefield Adams & Co., 1971), hlm. 235.

Dari banyaknya pengertian filsafat yang dikemukakan, kiranya dapat dikatakan bahwa para ahli telah merumuskan filsafat secara berbeda-beda. Hal ini mengindikasikan bahwa filsafat memang sulit didefinisikan. Oleh karena itu, Mohmmad Hatta dan Langeveld menyarankan agar filsafat itu tidak didefinisikan.[27] Biarlah seseorang mendefinisikan filsafat menurut konotasinya sendiri setelah ia belajar filsafat. Ditambah lagi, "hampir semua definisi bergantung kepada cara orang berpikir mengenai filsafat itu", demikian menurut Abubakar Aceh.[28] Namun demikian, sesulit apa pun definisi filsafat, pengertian mengenainya sebagai patokan awal kiranya tetap diperlukan.[29]

Dalam konteks itu, penulis lebih cenderung kepada pendapat Sidi Gazalba yang mengartikan filsafat sebagai berpikir secara mendalam, sistematik, radikal, dan universal dalam rangka mencari kebenaran, inti, atau hakikat mengenai segala yang ada.[30] Dari pengertian ini, ada lima unsur yang mendasari sebuah pemikiran filsafat, yaitu;

1) Filsafat itu sebuah ilmu pengetahuan yang mengandalkan penggunaan akal (rasio) sebagai sumbernya. Akal digunakan sebagai sumber filsafat karena filsafat merupakan kegiatan dan proses berpikir.
2) Tujuan filsafat adalah mencari kebenaran atau hakikat segala sesuatu yang ada.
3) Objek material filsafat adalah segala sesuatu yang ada. Segala sesuatu yang ada mencakup "ada yang tampak" dan "ada yang tidak tampak". Ada yang tampak adalah dunia empiris, dan ada yang tidak tampak adalah alam metafisika. Sebagian pakar filsafat membagi objek material filsafat dalam tiga bagian, yaitu yang ada dalam kenyataan, yang ada dalam pikiran, dan yang ada dalam kemungkinan. Sementara objek formal filsafat adalah sudut pandang yang menyeluruh, radikal, dan objektif tentang yang ada, untuk dapat diketahui hakikatnya.[31]
4) Metode yang digunakan dalam berpikir filsafat adalah mendalam, sistematik, radikal, dan universal. Mendalam artinya bukan hanya sekadar berpikir, melainkan berpikir sungguh-sungguh dan tidak berhenti sebelum yang dipikirkan dapat dipecahkan. Sistematik artinya menggunakan aturan-aturan

27. Ahmad Tafsir, *Filsafat Umum: Akal dan Hati sejak Thales sampai James* (Cet. I; Bandung: Remaja Rosdakarya, 1990), hlm. 8.
28. Abubakar Aceh, *Sejarah Filsafat Islam*, hlm. 9.
29. Amsal Bahtiar, *Filsafat Agama* (Cet. II; Jakarta: Logos, 1999), hlm. 7.
30. Sidi Gazalba, *Sistematika Filsafat*, Jilid I (Cet. II; Jakarta: Bulan Bintang, 1967), hlm. 15.
31. Lasiyo dan Yuwono, *Pengantar Ilmu Filsafat* (Yogyakarta: Liberty, 1985), hlm 6.

tertentu yang secara khusus digunakan dalam logika. Radikal berarti menukik hingga intinya atau akar persoalannya. Universal maksudnya adalah filsafat tidak dikhususkan untuk kelompok atau wilayah tertentu, tetapi menembus batas-batas etnis, geografis, kultural, dan sosial.

5) Oleh karena filsafat itu menggunakan akal sebagai sumbernya, kebenaran yang dihasilkan dapat diukur melalui kelogisannya. Paradigma ini dapat diterima semua kalangan selama argumentasi yang dikemukakannya benar. Kebenaran ini akan dibantah oleh kebenaran lain yang mempunyai argumentasi yang logis pula. Jadi, kebenaran filsafat bersifat tentatif dan relatif.

Dengan kelima unsur di atas, tampak bahwa filsafat merupakan sebuah ilmu pengetahuan karena memenuhi beberapa syarat ilmu pengetahuan. Oleh karena itu, banyak ahli yang menyebut filsafat sebagai ilmu (*science*). Dalam kaitan ini, Saifuddin Anshari bahkan menyebut filsafat sebagai "ilmu istimewa", karena filsafat mencoba menjawab persoalan-persoalan yang tidak dapat dijawab oleh ilmu pengetahuan biasa.[32]

Setelah filsafat dapat dirumuskan pengertiannya, pembahasan berikut akan ditekankan pada terma pendidikan Islam. Hal pertama yang perlu dikemukakan di sini adalah pendidikan Islam sangatlah berbeda dengan dakwah Islam. Diakui Azyumardi Azra bahwa memang pendidikan Islam pada awal pertumbuhannya bersentuhan dengan upaya-upaya dakwah Islamiyah. Hal ini terbukti dengan dijadikannya rumah Al-Arqam sebagai pusat pendidikan Islam sekaligus pusat dakwah Islam.[33] Akan tetapi, melalui proses historis yang panjang, pendidikan Islam lambat-laun memformalkan dirinya menjadi sebuah sistem pendidikan Islam yang berbeda dengan dakwah Islam. Menurut Muhammad Jamal, keduanya dapat dibedakan dari segi objek formalnya. Objek pendidikan Islam adalah subjek didik yang dididik dalam keluarga, sekolah, dan masyarakat, sedangkan objek dakwah Islam adalah masyarakat yang menyimpang dari ajaran Islam, sehingga para rasul diutus untuk meluruskannya.[34] Inti pendidikan Islam menurut Jawwâd Ridhâ adalah pemikiran yang memandang Islam sebagai "madrasah" (tempat belajar) bagi umat Islam. Dengan pengertian ini, pendidikan Islam dimaksudkan sebagai usaha yang dilakukan Islam dalam rangka pembentukan

---

32. Endang Saifuddin Anshari, *Ilmu, Filsafat, dan Agama*, hlm. 85.
33. Azyumardi Azra, "Pendidikan Tinggi Islam dan Kemajuan Sains" sebuah pengantar untuk Charles Michael Stanton, *Pendidikan Tinggi dalam Islam*, terj. Afandi dan Hasan Asari (Cet. I; Jakarta: Logos, 1994), hlm. v.
34. A<u>h</u>mad Mu<u>h</u>ammad Jamâl, *Na<u>h</u>wa Tarbiyyah Islâmiyyah* (Cet. I; Jeddah: Tihamah, 1980), hlm. 7-9.

masyarakat "baru" yang merupakan lawan dari masyarakat Jahiliyah.[35] Hal senada juga diungkapkan oleh Sultan bahwa Islam adalah sesuatu kekuatan edukatif (*quwwah tarbawiyyah*), dalam arti bahwa Islam memiliki peranan edukatif dalam membentuk suatu masyarakat agar mempunyai nilai-nilai moral dan sosial dalam pengertiannya yang luas.[36]

Lebih rinci lagi, Abdurrahman Al-Nahlawi menyebutkan bahwa pendidikan Islam merupakan suatu proses penataan individual dan sosial yang dapat menyebabkan seseorang tunduk dan taat kepada Islam serta menerapkannya secara sempurna dalam kehidupan individu dan masyarakat.[37] Berdasarkan pengertian ini, pendidikan Islam bertugas membimbing seorang manusia agar dapat menjalankan amanat yang diembankan kepadanya. Amanat ini bersifat individual dan sosial. Sementara itu, menurut Muhammad Quthb, yang dimaksud dengan pendidikan Islam adalah usaha melakukan pendekatan yang menyeluruh terhadap wujud manusia, baik segi jasmani maupun rohani, baik kehidupannya secara fisik maupun kehidupannya secara mental dalam melaksanakan kegiatannya di bumi ini.[38] Di sini Quthb telah memandang pendidikan Islam sebagai suatu aktivitas yang berusaha memahami diri manusia secara totalitas melalui berbagai pendekatan, dalam rangka menjalankan kehidupannya di dunia ini.

Sehubungan dengan hal itu, Ali Ashraf menulis:

> Pendidikan Islam adalah pendidikan yang melatih sensibilitas murid-murid sedemikian rupa sehingga dalam perilaku mereka terhadap kehidupan, langkah-langkah dan keputusan, begitu pula pendekatan mereka terhadap semua ilmu pengetahuan diatur oleh nilai-nilai etika Islam yang sangat dalam dirasakan.[39]

Di sini Ashraf kiranya lebih menekankan aspek sensibilitas dalam memberikan definisi pendidikan Islam. Pengertian ini mengandung unsur praktis yang dilakukan sekolah sebagai lembaga pendidikan. Apabila murid-murid memiliki sensibilitas

---

35. Mu<u>h</u>ammad Jawwâd Ridhâ, *Al-Fikr al-Tarbawî al-Islâmî: Muqaddimah fî al-Ushûl al-Ijtimâ'iyyah wa al-'Aqlâniyyah* (Kuwait: Dar al-Fikr al-'Arabi, t.th.), hlm. 7.
36. Mu<u>h</u>ammad Al-Sayyid Sulthân, *Mafâhîm Tarbawiyyah fî al-Islâm* (Cet. II; Kairo: Dar al-Ma'arif, 1981), hlm. 4.
37. Abdurrahman Al-Nahlawi, *Prinsip-Prinsip dan Metoda Pendidikan Islam*, terj. Herry Noer Ali (Cet. I; Bandung: Diponegoro, 1989), hlm. 41.
38. Muhammad Quthb, *Sistem Pendidikan Islam*, terj. Salman Harun (Cet. I; Bandung: Al-Ma'arif, 1984), hlm. 27.
39. Ali Ashraf, *Horison Baru Pendidikan Islam*, terj. Sori Siregar (Cet. III; Jakarta: Pustaka Firdaus, 1996), hlm. 23. Lihat juga tulisannya dalam "Pendahuluan" untuk Syed Sajjad Husein dan Syed Ali Ashraf, *Menyongsong Keruntuhan Pendidikan Islam*, terj. Rahmani Astuti (Cet. V; Bandung: Gema Risalah Press, 1994), hlm. 1.

yang diatur oleh nilai-nilai etika Islam, usaha pendidikan dinyatakan telah berhasil. Jadi, pendidikan Islam menurut Ashraf pada intinya adalah pendidian akhlak.

Demikianlah begitu banyak pengertian pendidikan Islam yang dikemukakan para pakar bidang pendidikan Islam. Semuanya berbeda-beda, tergantung kepada sudut pandang yang digunakannya. Hal ini menunjukkan bahwa alangkah sulit dan rumit merumuskan pengertian pendidikan Islam. Menurut Ahmad Tafsir, sulitnya upaya merumuskan pengertian pendidikan Islam karena dua hal, yaitu karena banyaknya jenis kegiatan yang disebut dengan pendidikan Islam dan karena luasnya aspek yang dibina oleh pendidikan Islam.[40]

Sesulit apa pun upaya merumuskan pengertian pendidikan Islam, sebagai sebuah kajian ilmiah, hal ini kiranya mesti dilakukan juga. Dalam kaitan ini, penulis sepakat dengan Ali Khalil Abu Al-'Ainain dalam *Falsafah al-Tarbiyyah al-Islâmiyyah fi al-Qur'ân al-Karîm* yang menyebutkan bahwa untuk mengemukakan pengertian pendidikan Islam lebih baik dikemukakan terlebih dahulu lima watak atau karakter pendidikan Islam, yaitu (1) pendidikan Islam mencakup semua aspek kehidupan manusia, baik berupa aspek fisik, mental, akidah, akhlak, emosional, estetika, maupun sosial; (2) pendidikan Islam bermaksud meraih kebahagiaan hidup di dunia dan akhirat secara seimbang dan sama; (3) pendidikan Islam bermaksud mengembangkan semua aktivitas manusia dalam interaksinya dengan orang lain, dengan menerapkan prinsip integritas dan keseimbangan; (4) pendidikan Islam dilaksanakan secara kontinu dan terus-menerus tanpa batas waktu, mulai dari proses pembentukan janin dalam rahim sang ibu hingga meninggal dunia; (5) pendidikan Islam melalui prinsip integritas, universal, dan keseimbangan bermaksud mencetak manusia yang memerhatikan nashîbnya di dunia dan akhirat.[41] Dengan kelima watak ini, Abu Al-'Ainain menyimpulkan bahwa pendidikan Islam merupakan "sistem hidup yang sempurna".

Meskipun terma "filsafat" dan "pendidikan Islam" telah diuraikan mengenai definisi operasionalnya, kiranya untuk memahami apa itu filsafat pendidikan Islam masih sulit. Oleh karena itu, sebagai langkah awal di sini akan dikemukakan beberapa pengertian filsafat pendidikan Islam menurut para ahli.

---

40. Ahmad Tafsir, *Ilmu Pendidikan dalam Perspektif Islam* (Cet. II; Bandung: Remaja Rosdakarya, 1994), hlm. 26.
41. Ali Khalil Abu Al-'Ainain, *Falsafah al-Tarbiyyah al-Islâmiyyah fi al-Qur'ân al-Karîm* (Cet. I; t.tp: Dar al-Fikr al-'Araby, 1980), hlm. 147-148. Buku ini berasal dari tesis magister yang diajukan penulisnya pada 1978 untuk memperoleh gelar magister pada Fakultas Pendidikan Universitas Thantha.

Ahmad D. Marimba dalam buku "klasiknya" berjudul *Pengantar Filsafat Pendidikan Islam* menyatakan bahwa filsafat pendidikan Islam terdiri dari kata filsafat, pendidikan, dan Islam. Namun demikian, ketiganya tidaklah berdiri sendiri-sendiri, melainkan mempunyai hubungan yang sangat erat menurut hukum DM (Diterangkan-Menerangkan). Ketiga kata itu mewakili satu pengertian yang bulat dan tersendiri. Pokok yang dibicarakan dalam filsafat pendidikan Islam adalah filsafat. Filsafat tentang apa? Jawabnya, filsafat tentang pendidikan. Pendidikan yang bercorak bagaimana? Pendidikan yang bercorak Islam atau singkatnya pendidikan Islam. Dengan demikian, meskipun terdiri dari tiga kata, ketiganya dapat direntang menjadi satu kalimat yang mewakili satu pengertian, yaitu filsafat tentang pendidikan yang bercorak Islam.[42] Ini merupakan pengertian filsafat pendidikan Islam secara sederhana dilihat dari aspek hubungan kebahasaan. Filsafat pendidikan Islam oleh Marimba dipahami secara bahasa dengan menggunakan hukum bahasa Indonesia, yaitu DM.

Muzayyin Arifin dalam *Filsafat Pendidikan Islam* menulis:

> Filsafat pendidikan Islam pada hakikatnya adalah konsep berpikir tentang kependidikan yang bersumber atau berlandaskan ajaran agama Islam tentang hakikat kemampuan manusia untuk dapat dibina dan dikembangkan serta dibimbing menjadi manusia Muslim yang seluruh pribadinya dijiwai oleh ajaran Islam.[43]

Dari kutipan di atas tampak bahwa Arifin di dalam mengemukakan pengertian filsafat pendidikan Islam lebih menekankan pada terma pendidikan Islam daripada unsur filsafatnya. Di sini, filsafat pendidikan Islam harus memunculkan sebuah konsep tentang bagaimana pendidikan Islam mampu melahirkan dan mencetak pribadi Muslim.

Sehubungan dengan hal itu, Munir Mulkhan dalam *Paradigma Intelektual Muslim: Pengantar Filsafat Pendidikan Islam dan Dakwah* menyebutkan bahwa secara khusus filsafat pendidikan Islam adalah "suatu analisis atau pemikiran rasional yang dilakukan secara kritis, radikal, sistematis, dan metodologis untuk memperoleh pengetahuan mengenai hakikat pendidikan Islam".[44] Dari pengertian ini tampak bahwa Mulkhan dalam mendefinisikan filsafat pendidikan Islam lebih

---

42. Ahmad D. Marimba, *Pengantar Filsafat Pendidikan Islam* (Cet. VIII; Bandung: Al-Ma'arif, 1989), hlm. 10. Buku ini bagi dunia pendidikan Islam, khususnya di Indonesia termasuk "klasik", karena terbit kali pertama pada 1962, di saat Indonesia mengalami pergolakan pemikiran pendidikan, antara memegang pendidikan yang bercorak nasionalis atau pendidikan yang khas Islami.
43. M. Arifin, *Filsafat Pendidikan Islam* (Cet. I; Jakarta: Bina Aksara, 1987), hlm. ix.
44. Abdul Munir Mulkhan, *Paradigma Intelektual Muslim: Pengntar Filsafat Pendidikan Islam dan Dakwah* (Cet. I; Yogyakarta: SIPRESS, 1993), hlm. 74.

memfokuskan dan menekankan pada aspek filsafat daripada pendidikan Islamnya. Filsafat pendidikan Islam bagimanapun juga adalah filsafat. Oleh karena itu, aspek filsafat, yaitu berpikir rasional secara kritis, radikal, sistematis, dan metodologis mengenai pendidikan Islam harus lebih ditonjolkan. Ini kiranya pengertian filsafat pendidikan Islam menurut Mulkhan.

Hal yang senada juga dikemukakan oleh Hasan Langgulung. Menurutnya, filsafat pendidikan Islam tidak berbeda maknanya dengan sejumlah prinsip, kepercayaan, dan premis yang diambil dari ajaran Islam atau sesuai dengan semangatnya dan mempunyai kepentingan terapan dan bimbingan dalam bidang pendidikan.[45] Apa yang dikemukakan Langgulung ini kiranya bersumber dari pendapat Al-Syaibany yang menyebutkan bahwa upaya Islam untuk membina filsafat pendidikan Islam tidak lain kecuali bermaksud menentukan prinsip-prinsipnya. Prinsip-prinsip ini merupakan kepercayaan-kepercayaan dan premis-premis yang berasal dari Islam, atau yang sesuai dengan jiwa Islam yang mengandung pelaksanaan dan bimbingan dalam pendidikan.[46]

Sementara itu, oleh karena filsafat pendidikan Islam merupakan hal yang ambigu, sebagaimana filsafat itu sendiri, 'Abdurrahmân Shâlih 'Abdullâh menawarkan agar terma "Filsafat Pendidikan Islam" sebaiknya diganti saja menjadi "Teori Pendidikan Islam". Selain masalah ambiguitas, terma yang digunakan Al-Quran untuk merujuk masalah filsafat adalah *al-hikmah*, yang pada intinya memiliki dua unsur, yaitu ilmu pengetahuan dan amal.[47] Apabila disepakati Teori Pendidikan Islam menggantikan terma "Filsafat Pendidikan Islam", maka:

> *The Islamic Theory of Education is fundamentally based upon the Qur'anic concepts. In this theory the door is left open for concepts which come from different fields of knowledge provided that they fit the Qur'anic perspective. All elements which cannot be reconciled with Islamic principles should be exluded.*[48] (Teori Pendidikan Islam secara fundamental adalah berdasarkan konsep-konsep Al-Quran. Oleh karenanya, dalam teori ini, pintu terbuka bagi konsep-konsep yang berasal dari bidang-bidang pengetahuan lain yang berbeda yang memberikan dukungan terhadap perspektif Al-Quran secara tepat. Sementara itu, semua unsur yang tidak dapat didamaikan dengan prinsip-prinsip Islam harus ditinggalkan.)

45. Hasan Langgulung, *Asas-Asas Pendidikan Islam*, hlm . 41.
46. Omar Mohammad Al-Toumy Al-Syaibany, *Falsafah Pendidikan Islam*, hlm. 32.
47. 'Abdurrahmân Shâlih 'Abdullâh, *Educational Theory: A Qur'anic Outlook* (Makkah Al-Mukarramah: Umm al-Qura University, t.th.), hlm. 36-37.
48. *Ibid*., hlm. 43.

Dengan menekankan pada fungsi dan filsafat bagi filsafat pendidikan, Al-'Ainain menyebutkan bahwa filsafat pendidikan dapat didefinisikan sebagai aktivitas pikir yang dilakukan secara sistematis (*munazhzham*), yang menjadikan filsafat sebagai *wasîlah* bagi upaya sistematisasi proses pendidikan, dalam rangka mewujudkan nilai-nilai dan tujuan-tujuan pendidikan.[49] Di sini, Abu Al-'Ainain lebih berupaya menghubungkan filsafat dengan filsafat pendidikan dari segi bahwa yang pertama berkaitan dengan filsafat hidup, sedangkan yang kedua bertalian dengan cara meraih dan mewujudkan filsafat hidup tersebut dalam pendidikan. Dari segi inilah mengapa John Dewey dalam *Democracy and Education* memaknai filsafat sebagai *general theory of education*,[50] dalam arti bahwa keduanya memiliki hubungan yang berkaitan dengan kehidupan manusia.

Dari beberapa pendapat para ahli di atas, umumnya mereka memperdebatkan dua wacana filsafat pendidikan Islam. Pertama, filsafat pendidikan Islam adalah filsafat tentang pendidikan Islam. Kedua, filsafat pendidikan Islam adalah filsafat pendidikan dalam perspektif Islam. Dari kedua wacana ini, penulis cenderung berpendapat bahwa filsafat pendidikan Islam dapat diartikan sebagai filsafat tentang pendidikan Islam, dan dapat juga diartikan sebagai filsafat pendidikan menurut Islam. Hal yang jelas, dari kedua pengertian ini, filsafat pendidikan Islam bagaimanapun juga adalah filsafat. Oleh karena itu, filsafat pendidikan Islam tidak berbeda dengan filsafat Islam pada umumnya. Filsafat pendidikan Islam merupakan kajian filosofis mengenai berbagai masalah pendidikan yang berlandaskan ajaran Islam. Kajian filosofis digunakan dalam filsafat pendidikan Islam, dalam arti bahwa filsafat pendidikan Islam merupakan pemikiran secara mendalam, sistematik, radikal, dan universal dalam rangka mencari kebenaran, inti, atau hakikat mengenai pendidikan Islam. Filsafat pendidikan Islam dengan demikian senantiasa mengkaji filsafat pendidikan yang berlandaskan—atau setidak-tidaknya dijiwai—ajaran Islam.

2. Kedudukan Filsafat Pendidikan Islam

Filsafat pendidikan adalah "general philosophy applied to education as a specific area of human endeavor", demikian tulis George R. Knight.[51] Maksudnya, filsafat pendidikan tidak berbeda dengan filsafat pada umumnya. Perbedaan

---

49. Ali Khalil Abu Al-'Ainain, *Falsafah al-Tarbiyyah al-Islâmiyyah*, hlm. 61.
50. John Dewey, *Democracy and Education* (Cet. IV; New York: The Macmillan Company, 1964), hlm. 328. Buku ini dicetak kali pertama tahun 1916, yang kemudian mengalami revisi tahun 1944.
51. George R. Knight, *Issues and Alternatives in Educational Philosophy* (Michigan: Andrews University Press, 1982), hlm. 12.

terletak hanya pada bidang garapannya, yaitu masalah pendidikan. Oleh karena itu, filsafat pendidikan merupakan filsafat terapan yang digunakan dalam bidang pendidikan. Dari pendapat Knight ini, paling tidak dapat diketahui dengan mudah mengenai kedudukan filsafat pendidikan dari pengetahuan filsafat secara umum, yaitu sebagai filsafat terapan. Ini adalah sebuah perspektif yang melihat filsafat pendidikan dari sudut ilmu filsafat. Tinjauan ini disebut Imam Barnadib sebagai pandangan *linear* mengenai filsafat pendidikan, yaitu bagaimana pemikiran filsafat dijabarkan dalam dunia pendidikan. Oleh karena itu, dalam perspektif ini, yang dibahas adalah berbagai aliran filsafat, seperti pragmatisme, realisme, idealisme, dan lain-lain, serta berbagai pandangan aliran ini mengenai ontologi, epistemologi, dan aksiologi. Kemudian, bagaimana aliran-aliran ini diinterpretasikan dan diterapkan dalam bidang pendidikan.[52] Jadi, filsafat dan pendidikan dicarikan hubungannya secara *linear*.

Bagaimana kalau filsafat pendidikan dilihat dari perspektif ilmu pendidikan? Inilah yang disebut sebagai perspektif atau tinjauan *nonlinear* mengenai filsafat pendidikan. Di sini diupayakan ditampilkan mengenai jawaban filosofis tentang ruang lingkup dan masalah yang dikandung dalam ilmu pendidikan. Pendidikan sebagai sebuah ilmu tentunya dihadapkan pada berbagai persoalan kemanusiaan yang menuntut tampilnya pendidikan sebagai solusi. Pendidikan oleh karenanya harus dapat membangun dan mengembangkan konsep terkait isu-isu kemanusiaan tersebut. Konsep-konsep ini sudah tentu merupakan filsafat pendidikan. Inilah yang disebut pandangan *nonlinear* mengenai filsafat pendidikan.[53]

Pandangan *nonlinear* mengindikasikan bahwa ilmu pendidikan pada hakikatnya merupakan suatu ilmu pengetahuan yang membicarakan masalah-masalah umum pendidikan secara menyeluruh dan abstrak. Ilmu pengetahuan ini, selain becorak teoretis, juga bersifat praktis.[54] Oleh karena itu, dari sini muncul ilmu pendidikan teoretis dan ilmu pendidikan praktis. Aspek yang pertama mengutamakan hal-hal yang bersifat normatif yang merujuk kepada nilai standar tertentu, sedangkan yang kedua menunjukkan bagaimana pendidikan itu seharusnya dilaksanakan. Dengan mengikuti pemikiran Langeveld, yang pertama disebut *pedagogik*, sedangkan yang kedua disebut *pedagogi*.[55] Adanya

---

52. Imam Barnadib, *Filsafat Pendidikan* (Cet. I; Yogyakarta: Adicita Karya Nusa, 2002), hlm. 15-19.
53. *Ibid*., hlm. 19-20.
54. Imam Barnadib, *Filsafat Pendidikan: Sistem dan Metode* (Cet. IX; Yogyakarta: Andi Offset, 1997), hlm. 7.
55. Imam Barnadib, *Arti dan Metode Sejarah Pendidikan* (Yogyakarta: Yayasan Penerbitan FIP-IKIP, 1982), hlm. 11.

dua pembagian ini tidak berarti perlunya pemisahan antara pendidikan sebagai teori pendidikan sebagai praktik. Keduanya merupakan satu kesatuan yang padu. Di dalam ilmu pendidikan teoretis terkandung pemikiran-pemikiran tentang kepraktisan pendidikan. Dalam membentuk dirinya, pendidikan berjalan dari praktik menuju sistem, dan akhirnya sampai pada dasar-dasar yang bersifat filosofis. Pada sisi yang lain, ilmu pendidikan praktis selalu berusaha mewujudkan cita-cita pendidikan yang bersifat teoretis. Hal ini berarti bahwa dalam ilmu pendidikan teoretis sudah tercakup prinsip-prinsip pedoman tentang bagaimana seharusnya pendidikan dilaksanakan.[56]

Dengan kata lain, pendidikan sebagai sebuah proses sesungguhnya memerlukan dua landasan, yaitu landasan filosofis dan landasan ilmiah.[57] Landasan filosofis adalah asas normatif pendidikan yang berkaitan dengan pemikiran filosofis tentang pendidikan. Landasan ini disebut dengan filsafat pendidikan. Sementara landasan ilmiah adalah pedoman pelaksanaan pendidikan yang berkaitan dengan bidang-bidang ilmu pendidikan lainnya, seperti sosiologi pendidikan, sejarah pendidikan, psikologi pendidikan, dan lain-lain.

Dari beberapa pernyataan di atas, kiranya dapat dikatakan bahwa kedudukan filsafat pendidikan Islam dapat dilihat dari dua perspektif, *linear* dan *nonlinear*. Secara *linear*, filsafat pendidikan Islam berupaya mengkaji bagaimana pemikiran filsafat Islam dijabarkan dalam dunia pendidikan Islam. Maksudnya, filsafat pendidikan Islam berada pada satu garis lurus dengan Filsafat Islam. Secara *nonlinear*, filsafat pendidikan Islam merupakan landasan filosofis bagi sebuah pelaksanaan dan proses pendidikan Islam.

Secara keseluruhan, untuk mengetahui kedudukan filsafat pendidikan Islam, Hasan Langgulung menyebutkan beberapa asas atau landasan bagi pendidikan Islam, yaitu asas filosofis (Filsafat Pendidikan Islam), asas historis (Sejarah Pendidikan), asas sosial (Sosiologi Pendidikan), asas ekonomi (Ekonomi Pendidikan), asas politik dan administrasi (Politik dan Administrasi Pendidikan), dan asas psikologis (Psikologi Pendidikan).[58] Selanjutnya, Langgulung menjelaskan bahwa keenam asas ini merupakan ilmu pengetahuan yang berdiri sendiri,

---

56. *Ibid.*, hlm. 12.
57. Lihat Imam Barnadib, *Filsafat Pendidikan: Suatu Tinjauan* (Yogyakarta: Andi Ofset, 1986), hlm. 9 dan Mohammad Noor Syam, *Filsafat Pendidikan dan Dasar Filsafat Pendidikan Pancasila* (Cet. II; Surabaya: Usaha Nasional, 1984), hlm. 39.
58. Hasan Langgulung, *Asas-Asas Pendidikan Islam*, hlm. 5-6.

semuanya merupakan sebuah sistem, dan filsafat pendidikan Islam merupakan asas yang menentukan terhadap asas-asas yang lain.[59]

3. Ruang Lingkup Filsafat Pendidikan Islam

Pembahasan tentang ruang lingkup filsafat pendidikan Islam sebenarnya merupakan jawaban dari pertanyaan apa itu objek filsafat pendidikan Islam? Ini merupakan kajian ontologis filsafat pendidikan Islam sebagai sebuah ilmu. Sebagaimana telah disebutkan pada bagian pendahuluan bab ini bahwa setiap ilmu pengetahuan mempunyai objek tertentu yang akan dijadikan sasaran penyelidikan (objek material) dan yang akan dipandang (objek formal). Perbedaan satu ilmu pengetahuan dengan yang lainnya terletak pada sudut pandang (objek formal) yang digunakannya. Objek ini dipertanyakan terus menerus tanpa mengenal titik henti. Objek material filsafat pendidikan Islam sama dengan objek filsafat pada umumnya, yaitu segala sesuatu yang ada. Segala sesuatu yang ada mencakup "ada yang tampak" dan "ada yang tidak tampak". Ada yang tampak adalah dunia empiris dan ada yang tidak tampak adalah alam metafisika. Sementara objek formal filsafat pendidikan Islam adalah sudut pandang yang menyeluruh, radikal, dan objektif tentang pendidikan Islam untuk dapat diketahui hakikatnya.

Oleh karena hanya objek formal yang dapat membuat filsafat pendidikan Islam berbeda dengan yang lainnya, pembahasan ini akan ditekankan pada objek formalnya. Dalam konteks ini, penulis membagi objek formal filsafat pendidikan Islam dalam dua kerangka, makro dan mikro. Maksud dari makro di sini adalah melihat filsafat pendidikan Islam dari sudut teoretis-filosofis, sedangkan maksud dari mikro adalah melihat objek filsafat pendidikan Islam dari segi praktis-pragmatis dalam sebuah proses pelaksanaannya.

Secara makro, yang menjadi ruang lingkup filsafat pendidikan Islam adalah objek formal filsafat itu sendiri, yaitu mencari keterangan secara radikal mengenai Tuhan, manusia, dan alam, yang tidak dapat dijangkau oleh pengetahuan biasa.[60] Sebagaimana filsafat, filsafat pendidikan juga mengkaji ketiga objek ini berdasarkan ketiga cabangnya: ontologi, epistemologi, dan aksiologi.[61] Dengan ini, tak jarang karya-karya mengenai filsafat pendidikan memuat objek-objek pembahasannya seputar sistem-sistem atau aliran-aliran filsafat yang diterapkan dalam dunia pendidikan. Sebagai contoh, Imam Barnadib dalam bukunya *Filsafat Pendidikan:*

59. *Ibid.*, hlm. 7-9.
60. Endang Saifuddin Anshari, *Ilmu, Filsafat, dan Agama*, hlm. 87-88 dan 92.
61. Imam Barnadib*, Filsafat Pendidikan*, hlm. 16.

Sistem dan Metode,[62] dengan menggunakan kerangka yang digunakan Theodore Brameld, menyajikan tiga sistem filsafat yang digunakan dalam pendidikan, yaitu progresivisme, esensialisme, dan perenialisme. Ketiga sistem atau aliran filsafat ini dibahas mengenai pandangannya tentang Tuhan, alam, dan manusia dari sudut ontologi, epistemologi, dan aksiologi. Hal yang sama juga dilakukan Mohammad Noor Syam dalam *Filsafat Pendidikan dan Dasar Filsafat Pendidikan Pancasila*[63] dengan mengemukakan empat aliran filsafat dalam pendidikan, yaitu progresivisme, esensialisme, perenialisme, dan rekonstruksionisme.

Sementara itu, George R. Knight dalam *Issues and Alternatives in Educational Philosophy*[64] membagi aliran filsafat pendidikan dalam tiga kategori: tradisional, modern, dan kontemporer. Aliran filsafat pendidikan yang masuk kategori tradisional adalah idealisme, realisme, dan neo-skolatisisme. Aliran filsafat pendidikan yang masuk kategori modern adalah pragmatisme dan eksistensialisme, sedangkan aliran filsafat pendidikan yang masuk kategori kontemporer adalah progresivisme, perenialisme, esensialisme, rekonstruksionisme, dan behaviorisme. Berbeda dengan Knight yang mengungkapkan aliran filsafat pendidikan berdasarkan sejarahnya, Gerald L. Gutek dalam *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*[65] menjelaskan aliran filsafat pendidikan berdasarkan tokoh-tokohnya. Di sini disebutkan aliran idealisme dengan tokohnya Plato, realisme dengan Aristoteles, *teistik*-realisme dengan Thomas Aquinas, naturalisme dengan Roisseau, pragmatisme dengan Dewey, eksistensialisme dengan Sartre, filsafat analitik dengan Russell, liberalisme dengan Locke, konservatisme dengan Burke, utopianisme dengan Owen, marxisme dengan Karl Marx, totalitarianisme dengan Hitler, perenialisme dengan Hutchins, progresivisme dengan Kilpatrick dan rekonstruksionsime sosial dengan tokohnya Counts. Berbeda dengan karya-karya itu, George F. Kneller dalam *Movements of Thought in Modern Education*[66] mengungkapkan filsafat pendidikan berdasarkan gerakan-gerakan pemikiran dalam dunia pendidikan. Di dalam karya ini disebutkan delapan gerakan pemikiran

62. Imam Barnadib, *Filsafat Pendidikan: Sistem dan Metode* (Cet. IX; Yogyakarta: Andi Offset, 1997).
63. Mohammad Noor Syam, *Filsafat Pendidikan dan Dasar Filsafat Pendidikan Pancasila* (Cet. II; Surabaya: Usaha Nasional, 1984).
64. George R. Knight, *Issues and Alternatives in Educational Philosophy* (Michigan: Andrews University Press, 1982).
65. Gerald L. Gutek, *Philosophical and Ideological Perspectives on Education* (New Jersey: Prentice-Hall, 1988).
66. George F. Kneller, *Movements of Thought in Modern Education* (New York: John Wiley & Sons, 1984).

pendidikan, yaitu analisis, fenomenologi, hermeneutik, strukturalisme, positivisme, marxisme, romantisisme, dan konservatisme.

Kajian objek filsafat pendidikan berdasarkan aliran atau sistem filsafat pendidikan, sebagaimana dikemukakan dalam karya-karya di atas, karena karya-karya ini melihat filsafat pendidikan secara linear dengan kacamata makro, melihat hubungan filsafat dengan pendidikan. Sementara secara mikro, objek kajian filsafat pendidikan adalah hal-hal yang merupakan faktor atau komponen dalam proses pelaksanaan pendidikan. Faktor atau komponen pendidikan ini umumnya ada lima, yaitu tujuan pendidikan, pendidik, anak didik, alat pendidikan (kurikulum, metode, dan penilaian pendidikan), dan lingkungan pendidikan.[67]

Secara khusus, Abudin Nata dalam *Filsafat Pendidikan Islam* menyebutkan bahwa objek filsafat pendidikan Islam dalam tinjauan mikro adalah pemikiran yang serba mendalam, mendasar, sistematis, terpadu, logis, menyeluruh, dan universal mengenai konsep-konsep pendidikan yang didasarkan atas ajaran Islam. Konsep-konsep ini mencakup lima faktor pendidikan,[68] sebagaimana disebutkan di atas.

Buku ini akan mengulas filsafat pendidikan Islam secara makro dan mikro. Oleh karena itu, selain mengulas masalah Tuhan, manusia, dan alam, buku ini juga menyajikan lima faktor pendidikan menurut filsafat pendidikan Islam. Sebagai pelengkap, buku ini juga akan mengkaji perspektif filsafat pendidikan Islam mengenai isu-isu kontemporer, dan beberapa pemikiran para tokoh pendidikan Islam, baik dari Indonesia maupun dari luar kalangan Indonesia. Dengan demikian, objek kajian filsafat pendidikan Islam dalam buku ini cukup luas dan beragam.

C. Aspek Epistemologi

1. Epistemologi Islam

a. Hakikat Epistemologi Islam

Secara etimologis, "epistemology" berasal dari kata Yunani *episteme* (yang mempunyai arti pengetahuan atau ilmu pengetahuan) dan *logos (yang* juga berarti pengetahuan). Dari pengertian dua kata ini dapat dipahami bahwa epistemologi

67. Sutari Imam Barnadib*, Pengantar Ilmu Pendidikan Sistematis* (Cet. XV; Yogyakarta: Andi Offset, 1995), hlm. 35-45.
68. Abudin Nata, *Filsafat Pendidikan Islam*, hlm. 16.

adalah ilmu pengetahuan tentang pengetahuan,[69] yaitu bermaksud membicarakan dirinya sendiri, membedah lebih dalam tentang dirinya sendiri. Sementara itu, ada juga yang menyebut epistemologi sebagai filsafat ilmu. Karena itu, epistemologi berkecenderungan berdiri sendiri, yaitu sebagai cabang filsafat yang berhubungan dengan hakikat dan lingkup pengetahuan.[70] Sementara itu, Amsal Bakhtiar menyatakan bahwa epistemologi pada hakikatnya berusaha membahas tentang pengetahuan, yaitu yang berhubungan dengan apa itu pengetahuan dan bagaimana memperolehnya.[71] Hal ini menunjukkan bahwa epistemologi berusaha membedah pengetahuan tentang dirinya sendiri dan berusaha mencari metode dan sumber untuk mendapatkan pengetahuan itu.

Setiap ilmu pengetahuan, dilihat dari sudut filsafat ilmu, memiliki tiang-tiang penyangga yang memperkuat eksistensinya. Tiang penyangga ilmu terdiri dari tiga aspek, yaitu ontologi, epistemologi, dan aksiologi. Menanggapi wilayah filsafat ilmu pengetahuan ini, Mujamil Qomar menyatakan bahwa ketiganya sering diperlakukan berbeda, dalam segi penekanannya. Tradisi intelektual Yunani, misalnya, lebih menekankan pada aspek ontologi sehingga wacana-wacana yang muncul di kalangan filsuf Yunani lebih ditekankan pada diskusi mengenai kebenaran substantif dari segala sesuatu yang ada, baik yang ada dalam kognisi maupun yang ada dalam realitas indrawi. Tradisi ontologis ini kemudian melahirkan pengetahuan-pengetahuan yang bersumber pada metode spekulatif, terutama filsafat. Sementara tradisi intelektual Barat secara tajam lebih memfokuskan diri pada wilayah epistemologi. Filsafat ilmu pengetahuan Barat lebih menekankan pada aspek proses, yaitu bagaimana sebuah kebenaran ilmu dibangun sehingga proses ini melahirkan kebenaran epistemologik.

Adapun ilmu pengetahuan dalam tradisi Islam lebih menekankan pada aspek aksiologi sebagai basis dalam mengonstruksi fakta. Islam tidak menghendaki keterpisahan antara ilmu dan sistem nilai. Dalam Islam, ilmu adalah fungsionalisasi wahyu, yang merupakan hasil dialog antara ilmuwan realitas ilmiah yang diarahkan oleh wahyu. Dengan demikian, Islam tidak mengenal *science for science*

69. Suparlan Supartono, *Filsafat Ilmu Pengetahuan* (Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2005), hlm. 157.
70. A. Qodri Azizy, *Pengembangan Ilmu-Ilmu Keislaman* (Jakarta: Direktorat Perguruan Tinggi Agama Islam Departemen Agama RI, 2003), hlm. 2.
71. Amsal Bakhtiar, *Filsafat Agama (*Jakarta: Logos Wacana Ilmu, 1999), hlm. 37.

sebagaimana di dalam tradisi keilmuan Barat, tapi Islam menghendaki adanya keterlibatan moralitas dalam pencarian kebenaran ilmu.[72]

Dalam pandangan Islam, ilmu tidak hanya terbatas pada wilayah eksperimental. Lebih dari itu, ilmu dalam pandangan Islam mengacu kepada tiga aspek. Pertama, metafisika yang dibawa oleh wahyu yang mengungkap realitas yang Agung, menjawab pertanyaan abadi, yaitu dari mana, ke mana, dan bagaimana. Dengan menjawab pertanyaan tersebut manusia akan mengetahui landasan berpijak dan memahami akan Tuhannya. Kedua, aspek humaniora dan studi-studi yang berkaitan, yang meliputi pembahasan mengenai kehidupan manusia, hubungannya dengan dimensi ruang dan waktu, psikologi, sosiologi, ekonomi, dan lain sebagainya. Ketiga, aspek material yang meliputi kajian tentang alam raya yang diperuntukkan bagi manusia, yaitu ilmu yang dibangun berdasarkan observasi dan eksperimen, seperti dengan uji coba di laboratorium.[73] Dengan demikian, epistemologi dalam Islam tidak hanya terpusat pada manusia (*anthropocentric*) semata yang menganggap manusia sebagai makhluk mandiri yang menjadi subjek pelaku kebenaran, tetapi juga berpusat pada Allah (*theocentric*) sekaligus sebagai sumber pengetahuan dan kebenaran.[74]

Dengan itu, epistemologi Islam kiranya berbeda dengan epistemologi dalam kajian epistemologi pada umumnya. Kalau dalam tradisi Barat, ilmu pengetahuan lebih fokus pada proses pengembangan ilmu secara epistemologis, yaitu menelaah lebih jauh mengenai *body of knowledge*-nya sehingga diketahui sumber dan metodenya. Dalam Islam, ilmu pengetahuan tidak cukup dikaji dengan menelaah sumber dan metodenya, tapi juga harus dikaji aspek askiologisnya sehingga pengembangan ilmu pengetahuan bermanfaat bagi kesejahteraan manusia. Pada sisi yang lain, ketika ilmu pengetahuan Barat secara epistemologis lebih bersifat antroposentris, dalam Islam ilmu pengetahuan itu selain bersifat antroposentris, juga bersifat teosentris.

b. Sumber Epistemologi Islam

Implikasi dari perbedaan tersebut merambah pada unsur sumber dan kebenaran ilmu pengetahuan. Dalam kajian epistemologi Islam, ilmu pengetahuan bersumber dari lima sumber pokok, yaitu indra, akal, intuisi, ilham,

---

72. Mujamil Qomar, *Episemologi Pendidikan Islam: dari Metode Rasional hingga Metode Kritik* (Cet. III; Jakarta: Erlangga, 2007), hlm. 32-33.
73. M. Zainuddin, *Filsafat Ilmu Perspektif Pemikiran Islam* (Jakarta: Lintas Pustaka: 2006), hlm. 53.
74. Miska Muhammad Amien, *Epistemologi Islam: Pengantar Filsafat Pengetahuan Islam* (Cet. I; Jakarta: UI-Press, 1983), hlm. 11.

dan wahyu. Tiga sumber terakhir, yaitu intuisi, ilham, dan wahyu, sekalipun secara tajam dibedakan, tetapi bisa saja intuisi dan ilham secara substantif merupakan "wahyu" dalam pengertian yang lebih luas sebab, baik intuisi maupun ilham merupakan pemberian dari kekuatan spiritual.[75] Oleh karena itu, banyak kalangan Islam yang menyebut sumber pengetahuan menjadi tiga, yaitu wahyu, akal, dan indra.

Wahyu sebagai sumber pengetahuan merupakan sumber normatif-doktriner yang berasal dari Firman Allah, baik yang berasal dari Al-Quran maupun Sunnah Nabi. Menurut Ahmad M. Saefuddin, ilmu dalam Islam bersumber dari Allah yang memberikan wahyu kepada Nabi Muhammad untuk seluruh umat manusia. Oleh karena itu, ilmu dalam Islam adalah ilmu yang di dalamnya terpancar wahyu. Kebenaran yang dihasilkan wahyu karenanya bersifat mutlak bilamana bersumber dari Al-Quran dan Sunnah. Karena kebenaran wahyu bersifat mutlak, ia berbeda dengan kebenaran ilmu-ilmu sosial atau ilmu-ilmu alam yang relatif, yang memerlukan pengujian dan pembuktian.[76]

Ketika wahyu hanya diberikan Allah kepada seseorang yang dipilih-Nya sebagai seorang utusan, meski ilham sama dengan wahyu sebagai pemberian Allah, tapi ilham diberikan tidak melalui utusan. Ilham merupakan cahaya Allah yang jatuh di atas nurani manusia secara bersih dan lembut, yang bisa datang dengan sendirinya ataupun dengan permohonan yang sungguh-sungguh sehingga pengetahuan ilham, sama dengan wahyu, tidak memerlukan pengkajian dan pencarian dalil.[77] Intuisi pun demikian adanya, merupakan pemberian langsung dari Allah sehingga tidak memerlukan logika atau pola pikir tertentu. Di kalangan pemikir Muslim, intuisi menempati kedudukan yang paling baik yaitu di bawah wahyu sebagai sumber pengetahuan. Mereka memanfaatkan intuisi dalam melakukan kerja ilmiah mendampingi akal sehingga di samping ada target-target yang harus dicapai melalui pemikiran akal, mereka juga mengharapkan datangnya pengetahuan yang dianugerahkan Allah melalui intuisi. Di sini, intuisi berfungsi sebagai pelengkap pengetahuan akal untuk mencapai terobosan-terobosan yang

---

75. Mujamil Qomar, *Episemologi Pendidikan Islam: dari Metode Rasional hingga Metode*, hlm. 110. Lihat juga Haidar Bagir dan Zainal Abidin, "Filsafat-Sains Islami: Kenyataan atau Khayalan?" Pengantar untuk Mahdi Ghulsyani, *Filsafat-Sains menurut al-Qur'an*, terj. Agus Effendi (Cet. X; Bandung: Mizan, 1998), hlm. 33.
76. A.M. Saefuddin *et.al.*, *Desekularisasi Pemikiran: Landasan Islamisasi* (Cet. IV; Bandung: Mizan, 1998), hlm. 36.
77. Miska Muhammad Amien, *Epistemologi Islam: Pengantar Filsafat Pengetahuan Islam*, hlm. 22-25.

tidak bisa dicapai oleh akal. Terobosan ini semata-mata merupakan pemberian Allah yang dilakukan melalui munajat kepada-Nya.[78]

Selain wahyu (dan juga ilham dan intuisi) sebagai sumber pengetahuan tertinggi dalam epistemologi Islam, akal juga digunakan sebagai sumber pengetahuan dalam Islam. Banyak sekali ditemukan di dalam Al-Quran ayat-ayat yang menganjurkan manusia untuk mempergunakan akalnya. Bahkan, Al-Quran mencemooh manusia yang tidak menggunakan akalnya. QS Al-Naẖl (16): 11-12 merupakan di antara ayat yang memerintahkan manusia untuk menggunakan akalnya, yaitu bahwa kenyataan empiris di alam ini seharusnya menjadi sarana bagi manusia untuk menggunakan akalnya untuk membina sebuah ilmu pengetahuan. Demikian QS Âli 'Imrân (3): 190-191, QS Al-Ghâsyiyah (88): 17-20, dan QS Al Baqarah (2): 164 memerintahkan manusia untuk berpikir menggunakan akalnya. Bagi manusia yang tidak menggunakan akalnya, dicemooh Al-Quran (QS Al-Anfâl [8]: 22) sebagai sama dengan binatang. Demikian manusia yang mampu menggunakan akalnya, baik melalui proses pikir, proses perenungan, maupun proses intelektualnya, akan melahirkan teori-teori pembentuk ilmu pengetahuan, yang selanjutnya berfungsi untuk mengakui kebesaran Allah.

Demikian halnya dengan indra manusia telah diakui Al-Quran sebagai sumber pengetahuan. QS Al-Naẖl (16): 78 dengan tegas menyatakan bahwa manusia telah dianugerahi Allah penglihatan, pendengaran, dan hati. Ketiga sarana ini merupakan potensi manusia untuk mengembangkan ilmu pengetahuan. Penglihatan dan pendengaran merupakan sarana utama untuk observasi, yang dengan bantuan akal, manusia dapat mengamati dan memahami fenomena empiris sehingga memunculkan proses generalisasi.

Ilmu pengetahuan Barat modern kiranya hanya mendasarkan pada sumber rasio dan indra, mengabaikan sumber pemilik rasio dan indra (wahyu) sehingga menurut Ahmad M. Saefuddin, ada kemungkinan pengetahuan yang dihasilkannya tidak terkendali, berat sebelah antara rasio-indra, bahkan mengakibatkan bencana. Ilmu dalam Islam bertopang pada kesadaran dan keimanan kepada kekuasaan Allah. Inilah ilmu pengetahuan yang menjadi hidayah dan cahaya Tuhan. Baik rasio maupun indra, tanpa dibarengi hidayah dan cahaya Tuhan, tak akan berfungsi melahirkan kemampuan untuk berpikir, melihat, ataupun mengamati fenomena, untuk melahirkan kebenaran yang maslahat, bahkan justru mengakibatkan

78. Mujamil Qomar, *Episemologi Pendidikan Islam: dari Metode Rasional hingga Metode Kritik*, hlm. 136-137.

dekadensi dalam segi kehidupan manusia.[79] Inilah yang disinyalir Al-Quran bahwa ada sebagian manusia yang membantah eksistensi Allah, tanpa pengetahuan (yang rasional dan empiris), tanpa hidayah, dan tanpa wahyu (kitab) penerang.

وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَلَا هُدًى وَلَا كِتَابٍ مُنِيرٍ ﴿٨﴾

Dan di antara manusia ada orang-orang yang membantah tentang Allah tanpa ilmu pengetahuan, tanpa petunjuk dan tanpa kitab (wahyu) yang bercahaya. (QS Al-Hajj [22]: 8)

Artinya, ilmu pengetahuan dalam Islam, selain bersumber pada akal dan indra, juga bersumber pada wahyu (kitab suci). Pengetahuan yang bersumber pada ketiga sarana inilah yang menjadi petunjuk (hidayah) bagi segala ilmu pengetahuan.

c. Tiga Ranah Kebenaran

Melalui ketiga sumber pengetahuan di atas, Islam memunculkan tiga ranah kebenaran ilmu pengetahuan. Pengetahuan yang bersumber pada wahyu menghasilkan kebenaran absolut (*haqq al-yaqîn*), pengetahuan yang bersumber pada rasio menghasilkan kebenaran yang disebut kebenaran rasionalisme (*'ilm al-yaqîn*), dan ilmu pengetahuan yang bersumber pada indra mengahasilkan kebenaran empirisme (*'ain al-yaqîn*). Kebenaran *haqq al-yaqîn* lebih berkaitan dengan pengetahuan tentang nilai (*values*) yang diperoleh melalui wahyu (dan intuisi), kebenaran *'ilm al-yaqîn* berkaitan dengan pengetahuan tentang ide yang diperoleh melalui kesimpulan rasional, dan kebenaran *'ain al-yaqîn* berkaitan dengan pengetahuan tentang fakta (*facts*) yang diperoleh melalui persepsi atau observasi.[80]

Menurut Mujamil Qomar, ketiga kebenaran itu bersifat bertingkat secara hierarkis. Kebenaran *haqq al-yaqîn* lebih tinggi daripada kebenaran *'ilm al-yaqîn*, dan kebenaran *'ilm al-yaqîn* lebih tinggi daripada kebenaran *'ain al-yaqîn*. Maksudnya, indra sebagai sumber pengetahuan dalam batas-batas tertentu memiliki keterbatasan sehingga digunakan rasio untuk mengatasi keterbataan indra. Namun, kemampuan rasio pun ternyata terbatas sehingga tak jarang rasio

79. A.M. Saefuddin *et.al.*, *Desekularisasi Pemikiran: Landasan Islamisasi* (Cet. IV; Bandung: Mizan, 1998), hlm. 35.
80. M.M Sharif, *Islamic and Educational Studies* (Edisi II; Lahore: Muhammad Ashraf Darr, 1976), hlm. 26.

pun mengalami kesulitan dalam menembus batas-batas wilayah gelap yang penuh "misteri". Dalam kondisi demikian, rasio memerlukan bantuan wahyu untuk mendapatkan kebenaran *haqq al-yaqîn*.[81]

Berdasarkan tiga ranah kebenaran ilmu pengetahuan itu, para pemikir Islam mencoba membuat klasifikasi ilmu pengetahuan. Salah satunya adalah apa yang ditawarkan Ibnu Khaldun. Ibnu Khaldun membagi ilmu pengetahuan dalam dua kategori, yaitu *al-'ulûm al-'aqilyyah* dan *al'ulûm al-naqliyyah*.[82] *Al-'ulûm al-'aqilyyah* bersifat alami (*thabî'î*), yaitu diperoleh manusia melalui kemampuan berpikirnya. Inilah ilmu-ilmu hikmah falsafi yang menjadi miliki semua peradaban manusia. Ilmu-ilmu ini mencakup empat ilmu pokok, yaitu logika, fisika, metafisika, dan matematika. Sementara *al'ulûm al-naqliyyah* bersifat *wadh'î* (berdasarkan otoritas syariat) yang dalam batas-batas tertentu akal dan indra tidak mendapat tempat. Ilmu-ilmu ini mencakup ilmu tafsir, ilmu hadis, ilmu qira'at, ilmu ushul fiqih dan fiqih, ilmu kalam, tasawwuf, dan berbagai ilmu alat yang menyertainya seperti ilmu bahasa, ilmu nahwu, ilmu balaghah, dan lain-lain.

Berkaitan dengan klasifikasi Ibnu Khaldun di atas, Konferensi Dunia Pertama tentang Pendidikan Islam yang dilangsungkan tahun 1977 di Makkah, juga menetapkan pembagian ilmu pengetahuan dalam dua klasifikasi; *perennial knowledge* dan *acquired knowledge*. *Perennial knowledge* adalah ilmu-ilmu abadi yang diperoleh melalui wahyu Al-Quran dan Al-Sunnah, sedangkan *acquired knowledge* adalah ilmu-ilmu yang diperoleh melalui pengetahuan manusia, baik melalui pemikiran deduktif, induktif, atau gabungan keduanya.[83] Kedua jenis pengetahuan ini, meskipun berbeda sumbernya, memiliki tujuan yang sama, yaitu mencari kebenaran. Klasifikasi pertama mencari kebenaran melalui wahyu, klasifikasi yang kedua mencari kebenaran melalui pengetahuan ilmiah, yaitu antara rasionalisme dan empirisme, antara deduksi dan induksi, yang sering disebut *metode ilmiah*.[84] Menurut Noeng Muhadjir, pengetahuan berdasarkan wahyu merupakan *highest wisdom of God*, sebuah kawasan yang berada di atas otoritas

---

81. Mujamil Qomar, *Epistemologi Pendidikan Islam: dari Metode Rasional hingga Metode Kritik*, hlm. 110-111.
82. Abdurrahman bin Khaldun, *Muqaddimah Ibn Khaldûn* (Cet. I; Mesir: al-Azhariyyah, 1930), hlm. 364-365.
83. Ali Ashraf, *Horison Baru Pendidikan Islam*, terj. Sori Siregar (Cet. III; Jakarta: Pustaka Firdaus, 1996), hlm. 25.
84. Jujun S. Suriasumantri, *Filsafat Ilmu: Sebuah Pengantar Populer* (Cet. X; Jakarta: Pustaka Sinar Harapan, 1996), hlm. 120.

keilmuan manusia.[85] Kawasan transendental ini merupakan kawasan yang tidak pernah tersentuh oleh ilmu pengetahuan Barat, yang berbeda dengan Islam.[86]

2. Sumber Filsafat Pendidikan Islam

Filsafat pendidikan Islam sebagai sebuah ilmu secara epistemologis seyogianya mempertanyakan dari mana filsafat pendidikan Islam dapat diambil, atau dengan kata lain, sumber-sumber apa saja yang dapat menjadi pegangan keilmuan bagi filsafat pendidikan Islam? Sebelum pembahasan ini dimulai, ada baiknya penulis kemukakan pandangan Abudin Nata yang menyebutkan bahwa filsafat pendidikan Islam bukanlah filsafat pendidikan yang bercorak liberal, bebas, dan tanpa batas etika, sebagaimana dijumpai pada filsafat pendidikan pada umumnya. Filsafat pendidikan Islam adalah filsafat pendidikan yang berdasarkan ajaran Islam dan atau dijiwai oleh ajaran Islam.[87]

Filsafat pendidikan Islam berdasarkan ajaran Islam artinya sumber utama ajaran Islam, yaitu Al-Quran dan Al-Sunnah senantiasa dijadikan landasan bagi filsafat pendidikan Islam. Filsafat pendidikan Islam berdasarkan ajaran yang dijiwai Islam, artinya selain Al-Quran dan Al-Sunnah, filsafat pendidikan Islam juga mengambil sumber-sumber dari ajaran lain yang sejalan, atau tidak bertentangan dengan pokok ajaran Islam. Dalam konteks ini, 'Abdurrahmân Shâlih 'Abdullâh menyebutkan bahwa para pakar filsafat pendidikan Islam terbagi ke dalam dua kelompok. Pertama adalah mereka yang mengadopsi konsep-konsep non-Islam dan memadukannya ke dalam pemikiran pendidikan Islam. Kedua adalah mereka yang tergolong kelompok filsafat pendidikan Islam Tradisional, yang senantiasa mengambil pandangan Al-Quran dan Al-Sunnah tentang pendidikan Islam.[88] Kelompok pertama penulis pandang sebagai kelompok liberal, dan kelompok kedua penulis anggap sebagai kelompok konservatif.

Kalau 'Abdullâh hanya mengemukakan dua kelompok, penulis memunculkan kelompok ketiga, yaitu kelompok filsafat pendidikan Islam Kritis[89]. Kelompok ini berupaya memadukan dan menjadi moderasi dua kelompok yang berseberangan

---

85. Noeng Muhadjir, *Filsafat Islam: Telaah Fungsional* (Cet. I; Yogyakarta: Rake Sarasin, 2003), hlm. 1.
86. *Ibid*., hlm. 3.
87. Abudin Nata, *Filsafat Pendidikan Islam* (Cet. I; Jakarta: Logos, 1997), hlm. 15.
88. 'Abdurrahmân Shâlih 'Abdullâh, *Educational Theory: A Qur'anic Outlook* (Makkah Al-Mukarramah: Umm al-Qura University, t.th.), hlm. 35-36.
89. Istilah liberal, konservatif dan kritis penulis adopsi dari pandangan Aronowitz dan Giroux yang telah memetakan aliran pendidikan dalam tiga paradigma, yaitu konservatif, liberal dan radikal atau kritis. Baca Stanley Aronowitz dan Henry A. Giroux, *Education Still Under Siege* (Edisi Kedua; Connecticut: Bergin & Garvey, 1993).

di atas. Kelompok ketiga berpandangan bahwa filsafat pendidikan Islam senantiasa mengambil premis-premisnya berasal dari Al-Quran dan Al-Sunnah. Akan tetapi, untuk "membumikan" pandangan Al-Quran dan Al-Sunnah tentang pendidikan Islam, kelompok kritis juga mengambil konsep-konsep dari luar Al-Quran dan Al-Sunnah yang tidak bertentangan dengan jiwa dan semangat kedua sumber ajaran Islam ini.

Sehubungan dengan itu, penulis membagi sumber-sumber yang dapat dijadikan pegangan dan pedoman bagi filsafat pendidikan Islam dalam dua kategori, yaitu sumber normatif dan sumber historis. Sumber normatif adalah konsep-konsep filsafat pendidikan Islam yang berasal dari Al-Quran dan Al-Sunnah, sedangkan sumber historis adalah pemikiran-pemikiran tentang filsafat pendidikan Islam yang diambil dari luar Al-Quran dan Al-Sunnah yang sejalan dengan semangat ajaran Islam.

Al-Quran sebagai sumber normatif filsafat pendidikan Islam yang pertama dan utama merupakan *hudan*[90] bagi kehidupan manusia. Meskipun Al-Quran bukan kitab pendidikan, di dalam ayat-ayatnya terkandung istilah-istilah berkenaan dengan pendidikan. Lima ayat pertama dari Surah Al-'Alaq, misalnya, dengan jelas mengandung unsur pendidikan. Di dalam ayat-ayat ini tertera istilah *iqra'* (bacalah), *'allama* (mengajarkan), *al-qalam* (pena atau alat tulis), dan *ya'lam* (mengetahui). Kalau dipahami lebih dalam, istilah-istilah seperti baca, mengajar, pena, dan mengetahui erat sekali hubungannya dengan pendidikan. Ayat-ayat ini redaksinya bukan dalam bentuk cerita, melainkan dalam bentuk perintah, tersirat di dalamnya dengan jelas perintah bagi kaum Muslim untuk merumuskan konsep pendidikannya.

Allah dalam konsep filsafat pendidikan Islam merupakan "Pendidik" Yang Mahaagung, yang bukan hanya mendidik manusia, melainkan pula makhluk seluruhnya. Oleh karena itu, filsafat Al-Quran tentang pendidikan bersifat menyeluruh dan terpadu, mengandung perkembangan dan perubahan. Menyeluruh dalam arti meliputi wujud keseluruhannya. Terpadu artinya memadukan antara yang material dan spiritual, antara dunia dan akhirat. Filsafat Al-Quran mengandung perkembangan dan perubahan maksudnya mengajak manusia untuk meningkat ke arah yang lebih baik dan sempurna.[91]

---

90. Lihat QS Al-Baqarah (2): 185 dan Âli 'Imrân (3): 4.
91. Omar Mohammad Al-Toumy Al-Syaibany, *Falsafah Pendidikan Islam*, hlm. 41-43.

Sementara itu, Al-Sunnah sebagai sumber normatif kedua senantiasa memberikan perhatian yang besar terhadap masalah pendidikan. Salah satu konsep pendidikan yang ditawarkan Rasulullah adalah konsep pendidikan tanpa batas (*no limits education*), baik tanpa batas dalam arti ruang (tempat) maupun tanpa batas dalam arti waktu, yang sering disebut pendidikan sepanjang hayat (*long life education*).[92]

Selain melalui hadis-hadisnya, Rasulullah sebenarnya merupakan figur seorang pendidik yang besar. Robert L. Gullick dalam *Muhammad The Educator* menulis:

> Muhammad betul-betul seorang pendidik yang membimbing manusia menuju kemerdekaan dan kebahagiaan yang lebih besar. Tidak dapat dibantah lagi bahwa Muhammad sungguh telah melahirkan ketertiban dan kestabilan yang mendorong perkembangan budaya Islam, suatu revolusi yang memiliki tempo yang tidak tertandingi dan gairah yang menantang. Hanya konsep pendidikan yang dangkallah yang berani menolak keabsahan meletakkan Muhammad di antara pendidik-pendidik besar sepanjang masa.[93]

Sehubungan dengan hal itu, Al-Nahlawi menambahkan bahwa orang yang mengkaji kepribadian Rasulullah akan mengetahui bahwa beliau adalah benar-benar seorang pendidik yang agung, mempunyai metode pendidikan yang luar biasa, dan memerhatikan segala kebutuhan dan tabiat anak didik.[94] Dari sini, tak jarang sebagian cendekiawan Muslim menyusun hadis-hadis Rasulullah yang mempunyai orientasi edukatif. Di antara karya-karya klasik yang masuk kategori ini adalah *Al-Targhîb wa al-Tarhîb* karya Abdul Adhim Al-Mundziri, *Tuhfah al-Maudûd fi Ahkâm al-Maulûd* karya Ibnu Qayyim Al-Jauziyyah, dan *Al-Adab al-Mufrid* karya Muhammad bin Ismail Al-Bukhari.[95] Karya-karya ini merupakan sebagian rujukan yang mengandung beberapa tuntutan pedagogis bagaimana Rasulullah melakukan sebuah proses pendidikan dan pengajaran terhadap masyarakat Muslim pada masanya.

Pada intinya, apa yang menjadi konsep pendidikan Rasulullah melalui Al-Sunnahnya memiliki dua fungsi, yaitu (1) menjelaskan sistem pendidikan Islam

92. Dua sabda Rasul mengenai pendikan tanpa batas ini adalah hadisnya tentang perintah mencari ilmu walau ke negeri Cina dan tentang perintah mencari ilmu mulai dari masa kandungan hingga akan masuk ke liang lahat.
93. Dikutip Jalaluddin Rakhmat, *Islam Alternatif: Ceramah-Ceramah di Kampus* (Cet. IX; Bandung, 1998), hlm. 113.
94. Abdurrahman Al-Nahlawi, *Prinsip-Prinsip dan Metoda Pendidikan Islam*, terj. Herry Noer Ali (Cet. I; Bandung: Diponegoro, 1989), hlm. 47.
95. *Ibid*., hlm 48.

yang terdapat di dalam Al-Quran, dan sekaligus menerangkan hal-hal yang tidak termaktub di dalamnya; dan (2) menyimpulkan metode pendidikan dari kehidupan Rasulullah bersama para sahabatnya, perlakuannya terhadap anak didik, dan bagaimana Rasulullah menanamkan keimanan ke dalam jiwa mereka.[96]

Sementara itu, hal-hal yang dapat dipandang sebagai sumber historis bagi filsafat pendidikan Islam terdiri dari;

a. Hasil-hasil kajian ilmiah mengenai watak manusia, tingkah lakunya, proses pertumbuhannya, kemampuan-kemampuannya dan lain-lain, baik yang bersifat biologis, psikologis, maupun sosiologis, yang senantiasa serasi dan seorientasi dengan akidah dan nilai-nilai ajaran Islam.
b. Hasil-hasil kajian ilmiah dalam bidang pendidikan mengenai proses belajar manusia, dan berbagai corak kajiannya yang tidak bertentangan dengan semangat ajaran Islam.
c. Pengalaman-pengalaman keberhasilan kaum Muslim dalam bidang pendidikan. Keterbukaan penerimaan terhadap pengalaman-pengalaman ini akan berfaedah bagi perbaikan filsafat pendidikan Islam yang dirumuskan.
d. Prinsip-prinsip yang menjadi dasar filsafat politik Islam, ekonomi Islam, dan sosiologi Islam yang diterapkan dalam masyarakat Muslim.
e. Nilai-nilai dan tradisi-tradisi sosial budaya masyarakat Muslim yang tidak menghambat kemajuan dan perubahan.[97]

Dari beberapa sumber historis ini, menurut Langgulung, yang perlu diperhatikan adalah sumber-sumber tersebut selaras dengan semangat ajaran Islam, relevan dengan masyarakat Muslim, merupakan hasil pengalaman manusia yang saleh, telah melewati masa percobaan yang lama, bersifat menyeluruh dengan memerhatikan aspek sosial budaya, ekonomi, politik masyarakat Muslim, hasil seleksi sehingga memiliki nilai guna dan manfaat, tidak mengandung unsur-unsur yang kontradiktif dengan ideologi Islam, bersifat jelas dan realistis, fleksibel serta dapat dikembangkan berdasarkan kebutuhan masyarakat Muslim.[98] Inilah beberapa kriteria yang dapat dijadikan patokan untuk menentukan sumber historis filsafat pendidikan Islam.

---

96. *Ibid.*, hlm. 46-47.
97. Lihat Omar Mohammad Al-Toumy Al-Syaibany, *Falsafah Pendidikan Islam*, hlm. 43-46 dan Hasan Langgulung, *Asas-Asas Pendidikan Islam*, hlm. 44-45.
98. Hasan Langgulung, *Asas-Asas Pendidikan Islam* (Cet. II; Jakarta: Pustaka al-Husna, 1988), hlm . 45-48.

3. Pendekatan Studi Filsafat Pendidikan Islam

Pembahasan ini merupakan persoalan epistemologi filsafat pendidikan Islam yang mempertanyakan bagaimana cara melakukan studi filsafat pendidikan Islam, atau dengan kata lain metode apa yang dapat digunakan dalam melakukan kajian filsafat pendidikan Islam. Pembicaraan mengenai suatu bidang kajian tidak lengkap bila tidak disertai dengan tinjauan mengenai metode kajiannya. Metode dalam konteks ini diartikan sebagai sarana untuk menemukan, menguji, dan menyusun data, yang diperlukan bagi pengembangan filsafat pendidikan Islam. Oleh karena itu, keberadaan kajian mengenai metode bagi pengembangan filsafat pendidikan Islam merupakan syarat mutlak.

Pada prinsipnya, semua metode yang dapat digunakan dalam kajian filsafat dapat juga digunakan bagi upaya pengembangan filsafat pendidikan Islam. Secara asasi, ada tiga metode yang dapat digunakan dalam penyelidikan filsafat, yaitu kontemplatif, spekulatif, dan deduktif.[99] Ini adalah metode-metode utama dan kunci yang sering digunakan. Namun demikian, oleh karena filsafat mengalami pengembangan yang sedemikian rupa, terutama berkat bersentuhannya dengan ilmu pengetahuan ilmiah, maka tak jarang filsafat mengadopsi metode-metode dari pengetahuan ilmiah ini.

a. Pendekatan Normatif

Pendekatan normatif sering juga disebut pendekatan *doktriner*.[100] Maksud dari pendekatan ini adalah melakukan studi filsafat pendidikan Islam dengan jalan membangun, meramu, dan memformulasi sebuah pemikiran dalam filsafat pendidikan Islam dengan jalan mencari dasar-dasar doktrinal-teologisnya dari wahyu Al-Quran atau Al-Sunnah. Semua agama, termasuk Islam, menurut Amin Abdullah memiliki "hardcore". Untuk dapat melacak dan mencari "hardcore" ini diperlukan pendekatan normatif yang berupaya mencari landasan keberagamaan secara doktrinal-teologis.[101] Lebih lanjut Abdullah menegaskan, oleh karena berangkat dari teks yang tertuang dalam kitab suci, pendekatan normatif senantiasa bercorak literalis, tekstualis, dan skriptualis.[102]

---

99. Mohammad Noor Syam, *Filsafat Pendidikan dan Dasar Filsafat Pendidikan Pancasila* (Cet. II; Surabaya: Usaha Nasional, 1984), hlm. 24-26.
100. A. Mukti Ali, *Metode Memahami Agama Islam* (Jakarta: Bulan Bintang, 1991), hlm. 32.
101. M. Amin Abdullah, *Studi Agama: Normativitas atau Historisitas?* (Cet. II; Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1999), hlm. 9.
102. *Ibid.*, hlm. vi.

b. Pendekatan Historis

Pendekatan historis digunakan dalam filsafat pendidikan Islam dengan cara mengadopsi metode yang digunakan dalam penelitian sejarah Islam. Maksud dari pendekatan ini adalah filsafat pendidikan Islam dikaji berdasarkan urutan dan rentang waktu yang terjadi di masa lampau. Menurut Imam Barnadib, pendekatan historis dalam filsafat pendidikan disebut juga "historiko filosofis". Pendekatan ini mengadakan deteksi dari pertanyaan-pertanyaan yang diajukan, mana yang telah mendapat jawaban dari para ahli filsafat pendidikan sepanjang sejarah. Pendekatan sejarah akan mengungkapkan konsep-konsep dan teori-teori filsafat pendidikan yang dikemukakan para tokoh sepanjang sejarah.[103]

Menurut Nourouzzaman Shiddiqi,[104] saham Ilmu Sejarah dalam mengkaji perilaku manusia terletak pada metodenya. Karakter menonjol dari pendekatan sejarah adalah tentang signifikansi waktu dan prinsip-prinsip kesejarahan. Setiap orang adalah produk masa lalu dan selalu mengalami proses perubahan dan perkembangan secara berkesinambungan dalam satu mata rantai yang tidak putus.[105] Suatu studi dengan analisis sejarah kiranya akan menghasilkan dua unsur pokok, yaitu konsep periodisasi dan rekonstruksi historis yang meliputi genesis, perubahan, dan perkembangan.[106] Dengan ini Shiddiqi sebenarnya ingin menegaskan bahwa periodisasi dalam pendekatan sejarah adalah suatu yang penting. Kemudian di dalam pendekatan sejarah harus terkandung salah satu dari tiga aspek rekonstruksi sejarah, yaitu aspek asal-usul (*origin*), perubahan (*change*), dan perkembangan (*development*).

c. Pendekatan Bahasa (Lingusitik)

Pendekatan bahasa digunakan dalam studi filsafat pendidikan Islam biasanya menekankan pada dua kategori, yaitu analisis bahasa dan analisis konsep.[107] Analisis bahasa adalah usaha untuk mengadakan interpretasi yang menyangkut pendapat atau pendapat-pendapat mengenai makna yang dimilikinya. Bahasa yang dimaksud dalam filsafat pendidikan adalah aspek rasionalnya, bukan emosionalnya. Analisis bahasa dalam pendekatan bahasa akan memfokuskan pada sumber-sumber tertulis

---

103. Imam Barnadib, *Filsafat Pendidikan: Sistem dan Metode*, hlm. 89-90.
104. Nourouzzaman Shiddiqi, "Sejarah: Pisau Bedah Ilmu Keislaman" dalam Taufik Abdullah dan M. Rusli Karim (Eds.), *Metodologi Penelitian Agama: Sebuah Pengantar* (Cet. I; Yogyakarta: Tiara Wacana, 1989), hlm. 69-89. Dimuat ulang dengan judul "Pisau Bedah Ilmu Keislaman" dalam Nourouzzaman Shiddiqi, *Jeram-Jeram Peradaban Muslim* (Cet. I; Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1996), hlm. 8-27.
105. *Ibid*., hlm. 72.
106. *Ibid*., hlm. 73.
107. Imam Barnadib, *Filsafat Pendidikan: Sistem dan Metode*, hlm. 90-95.

sebagai sumber pengambilan data. Tulisan-tulisan yang telah didokumentasi itu dianalisis bahasanya sehingga diketahui makna dari penggunaan bahasa tersebut.

Adapun analisis konsep digunakan untuk menganalisis istilah-istilah atau kata-kata yang mewakili gagasan atau konsep. Di sini definisi adalah suatu yang diperlukan dalam menganalisis sebuah konsep. Ada dua bentuk definisi yang dikemukakan dalam analisis konsep, yaitu definisi deskriptif berdasarkan kamus, dan definisi *stipulatif* yang merupakan standar. Dalam melakukan analisis konsep, empat hal yang perlu diperhatikan adalah (1) berusaha menemukan kembali arti suatu istilah; (2) meninjau suatu konsep secara objektif; (3) analisis konsep digunakan berdasarkan atas penerapan logika; (4) proses penemuan dalam analisis konsep merupakan pemahaman yang jelas mengenai hubungan antara pikiran, bahasa, dan realitas. Pada intinya, analisis konsep bermaksud menganalisis kata-kata yang dapat dikatakan sebagai kata kunci dari sebuah konsep, yang berbeda dengan analisis bahasa yang bermaksud mengetahui arti sebenarnya dari sesuatu hal. Kedua analisis ini sangat diperlukan dalam pendekatan kebahasaan.

d. Pendekatan Kontekstual

Maksud dari pendekatan kontekstual di sini adalah pendekatan yang mencoba memahami filsafat pendidikan Islam dalam konteks sosial, politik, budaya, dan sebagainya, di mana pendidikan Islam itu berada. Ia bermaksud menjelaskan situasi-situasi dan perkembangan suatu proses pendidikan yang muncul dari konteks-konteks tersebut. Jadi, pendekatan kontekstual lebih mengarah kepada situasi dan kondisi yang sosiologis-antropologis. Aspek sosiologis dan antropologis suatu pendidikan dibedah sedemikian rupa dalam filsafat pendidikan sehingga diketahui relevansi dan akseptabilitasnya dengan suatu tujuan pendidikan yang telah ditetapkan. Pendekatan ini pada intinya mempertanyakan apakah proses pendidikan yang secara sosiologis-antropologis telah dilaksanakan sesuai dengan tujuan pendidikan yang telah dirumuskan secara filosofis. Atau sebaliknya, apakah tujuan pendidikan yang telah dirumuskan sesuai dengan tuntutan masyarakat secara sosiologis-antropologis di lapangan.

e. Pendekatan Filsafat Tradisional

Maksud dari pendekatan ini adalah filsafat pendidikan itu berupaya mengkaji sistem-sistem atau aliran-aliran yang ada di dalamnya. Filsafat tradisional adalah filsafat sebagaimana terdapat dalam sistem, jenis, serta aliran filsafat.[108] Jadi, sebuah

108. *Ibid.*, hlm. 89.

studi filsafat pendidikan Islam dengan pendekatan ini senantiasa mengungkapkan aliran atau sistem filsafat dalam filsafat pendidikan Islam. Berbagai aliran filsafat, mulai dari yang tradisional, modern, dan kontemporer, dicarikan pemikiran-pemikirannya mengenai pendidikan.

f. Pendekatan Filsafat Kritis

Di dalam setiap agama selalu ditemukan aspek sakralitas yang doktrinal-teologis dan aspek profanitas yang kultural-sosiologis. Aspek yang pertama didasarkan pada argumen tekstual, sedang yang kedua didasarkan pada argumen kontekstual. Pada dataran realitas, kedua aspek ini sering bercampur-aduk dan berkait-kelindan. Oleh karena itu, diperlukan upaya penjernihan melalui pendekatan kritis-filosofis. Pendekatan ini oleh Amin Abdullah disebut dengan Filsafat Fundamental (*Fundamental Philosophy*) atau *al-Falsafah al-Ûlâ*.[109] Pendekatan filsafat kritis ini kiranya berbeda dengan pendekatan filsafat tradisional yang mengkaji aliran-aliran filsafat semisal rasionalisme, eksistensialisme, pragmatisme, materialisme, spiritualisme, dan sebagainya. Pendekatan filsafat kritis lebih bersifat keilmuan, terbuka, dan dinamis, yang berbeda dengan aliran-aliran filsafat yang ideologis, tertutup, dan statis. Pendekatan filsafat kritis bercorak inklusif (sebagaimana *pure science*), tidak tersekat-sekat dan tidak terkotak-kotak oleh sebuah tradisi. Pendekatan ini memiliki tiga ciri utama. Pertama, kajian filsafat selalu terarah pada perumusan ide-ide dasar (*fundamental ideas*) terhadap objek persoalan yang sedang dikaji. Kedua, perumusan ide-ide dasar tersebut dapat menciptakan berpikir kritis (*critical thought*). Ketiga, kajian filsafat dengan demikian dapat membentuk mentalitas dan kepribadian yang mengutamakan kebebasan intelektual (*intellectual freedom*) sehingga terbebas dari dogmatisme dan fanatisme.[110]

g. Pendekatan Hermeneutik

Setiap teks, menurut Komaruddin Hidayat, lahir dalam sebuah wacana yang memiliki banyak variabel, seperti suasana politis, ekonomis, sosiologis, psikologis, dan sebagainya. Dengan variabel-variabel ini, teks sangat potensial untuk melahirkan salah paham di kalangan para pembacanya ketika berupaya

---

109. M. Amin Abdullah, "Relevansi Studi Agama-Agama dalam Milenium Ketiga: Mempertimbangkan Kembali Metodologi dan Filsafat Keilmuan Agama dalam Upaya Memecahkan Persoalan Keagamaan Kontemporter "*Ulumul Qur'an: Jurnal Kebudayaan Dan Peradaban*, No. 5 VII/1997, hlm. 62-67. Dimuat dengan judul "Relevansi Studi Agama-Agama dalam Milenium Ketiga" dalam M. Amin Abdullah dkk., *Mencari Islam: Studi Islam dengan Berbagai Pendekatan* (Cet. I; Yogyakarta: Tiara Wacana, 2000), hlm. 1-25.

110. *Ibid*., hlm. 59-60.

memahaminya. Proses pemahaman, penafsiran, dan penerjemahan sebuah teks selalu mengasumsikan adanya tiga subjek yang terlibat, yaitu dunia pengarang (*the world of author*), dunia teks (*the world of text*), dan dunia pembaca (*the world of reader*). Masing-masing merupakan titik pusaran tersendiri, meskipun kesemuanya saling mendukung. Persoalan menjadi rumit ketika jarak waktu, tempat, dan budaya antara pembaca dan dua yang lain, yaitu pengarang dan teks, demikian jauh. Teks-teks keagamaan yang lahir sekian abad yang lalu di Timur Tengah ketika hadir di tengah masyarakat Indonesia kontemporer tentu saja merupakan sesuatu yang asing. "Keterasingan" inilah yang menjadi perhatian utama hermeneutik. Tugas hermeneutik adalah bagaimana menafsirkan sebuah teks klasik atau teks asing sehingga menjadi milik kita yang hidup di zaman dan tempat serta suasana budaya yang berbeda.[111]

Al-Quran dalam pengertiannya yang otentisitas sebagai firman Tuhan tidaklah menjadi persoalan bagi kaum Muslim. Akan tetapi, ketika Al-Quran diposisikan sebagai fakta atau dokumen historis, Al-Quran dapat dilihat sebagai produk sebuah wacana (*discourse*), yang sangat menekankan pentingnya tradisi lisan. Di sini Al-Quran tentunya diliputi berbagai variabal yang melingkupinya sehingga tak jarang terjadi penyempitan dan pengeringan makna dan nuansa. Oleh karena itu, relevansi dan urgensi hermeneutik sebagai metode penafsiran tidak dapat dielakkan lagi. Hermeneutik dipandang sebagai cara yang paling tepat untuk menafsirkan dan menjelaskan makna-makna dari wacana lisan dan bahasa gerak dalam ritual di mana intensi dan motif dari subjek dipandang sebagai yang paling menentukan makna dan signifikansinya.[112]

Berbeda dari pendekatan ilmiah yang bersifat empiris-induktif, dan juga berbeda dari logika deduktif yang kurang memerhatikan konteks, hermeneutik menawarkan model alternatif pemahaman yang disebut dengan metode *abduktif*. Yaitu, mendekati teks dengan sekian asumsi dan probabilitas sehingga muncul sekian wajah kebenaran. Metode *abduktif* ini akan melahirkan lingkaran hermeneutik (*hermeneutic cyrcle*), yaitu bahwa setiap usaha dan bentuk penafsiran teks selalu dipengaruhi secara signifikan oleh berbagai prakonsepsi, pradisposisi, dan prasangka yang melekat pada diri penafsir. Di sini hermeneutik ingin memelihara ruh sebuah teks. Jangan sampai teks itu menjadi "tubuh mati", karena kehilangan ruh yang memberikan teks itu hidup dan dinamika. Oleh karena

111. Komaruddin Hidayat, *Memahami Bahasa Agama: Sebuah Kajian Hermeneutik* (Cet. I; Jakarta: Paramadina, 1996), hlm. 17.
112. *Ibid*., hlm. 24-25.

itu, pendekatan hermeneutik ini dapat disejajarkan dengan *ta'wil*, bukan tafsir, dalam tradisi keilmuan Islam.[113] Salah satu ciri pendekatan hermeneutik adalah adanya kesadaran bahwa untuk menangkap makna sebuah teks tidak dapat hanya mengandalkan pemahaman secara gramatika bahasa. Namun, diperlukan juga data dan imajinasi konteks sosial serta psikologis, baik dari sisi pembaca maupun pengarang. Ini tidak berarti hermeneutik tidak menghargai kehadiran sebuah teks. Tanpa kehadiran teks yang penuh dengan gramatika bahasa itu, perburuan makna dan ziarah intelektual ke masa lalu kiranya tidak dapat dilakukan.[114] Jadi, pendekatan hermeneutik digunakan dalam studi filsafat pendidikan Islam bermaksud meninterpretasikan sebuah teks yang berbicara mengenai pendidikan. Teks tersebut dipahami mengenai konteksnya, mengapa ia muncul dan dalam situasi apa ia lahir. Dengan pendekatan ini, pemahaman akan sebuah teks dapat menghasilkan makna baru, yang berbeda dengan pendekatan normatif.

h. Pendekatan Perbandingan

Pendekatan perbandingan dalam studi filsafat pendidikan Islam digunakan untuk mencari titik kelebihan dan kekurangan dari dua buah pemikiran filsafat pendidikan Islam yang berbeda. Di samping itu, pendekatan ini juga bermaksud mengeksplorasi aspek-aspek persamaan dan perbedaan dari keduanya. Dengan pendekatan perbandingan ini, diharapkan lahir konseptualisasi pemikiran filsafat pendidikan Islam yang merupakan sintesis dari dua pemikiran yang berbeda.

Demikian delapan pendekatan yang dapat digunakan dalam kajian filsafat pendidikan Islam. Pendekatan-pendekatan ini bukan merupakan sesuatu yang final, melainkan akan terus berkembang, seiring perkembangan zaman, dengan munculnya pendekatan-pendekatan baru. Filsafat pendidikan Islam sebagai sebuah ilmu harus mengikuti perkembangan ini, sebagaimana berkembangnya ilmu pengetahuan. Filsafat pendidikan Islam dapat mengadopsi pendekatan-pendekatan baru ini, agar tidak ketinggalan zaman. Oleh karena itu, ia menerima berbagai pendekatan yang berasal dari luar disiplin ini. Namun, yang perlu ditekankan adalah apa pun pendekatan yang digunakan dalam filsafat pendidikan Islam, hendaknya pendekatan ini, paling tidak mencakup tiga hal kemungkinan, yaitu pengembangan metodologi berpikir, pengembangan metodologi pemaknaan, dan pengembangan metodologi mengonstruks sebuah teori.[115]

---

113. *Ibid*., hlm. 215.
114. *Ibid*., hlm. 217-218.
115. Noeng Muhadjir, *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial: Teori Pendidikan Pelaku Sosial Kreatif* (Edisi V; Yogyakarta: Rake Sarasin, 2003), hlm. 29-30.

D. Aspek Aksiologi

1. Urgensi dan Fungsi Filsafat Pendidikan Islam

Pertanyaan yang perlu dikemukakan dalam pembahasan ini adalah untuk apa mempelajari filsafat pendidikan Islam? Jawaban terhadap pertanyaan ini merupakan jawaban aksiologis, karena aspek aksiologis biasanya mempertanyakan guna dan fungsi suatu ilmu pengetahuan. Secara umum, Knight menuturkan empat urgensi mempelajari filsafat pendidikan, yaitu (1) membantu para pendidik menjadi paham akan persoalan-persoalan mendasar pendidikan; (2) memungkinkan para pendidik untuk dapat mengevaluasi secara lebih baik mengenai tawaran-tawaran yang merupakan solusi bagi persoalan-persoalan tersebut; (3) membekali para pendidik berpikir klarifikatif tentang tujuan-tujuan hidup dan pendidikan; (4) memberi bimbingan dalam mengembangkan suatu sudut pandang yang konsisten secara internal, dan dalam mengembangkan suatu program pendidikan yang berhubungan secara realistik dengan konteks dunia global yang lebih luas.[116]

Dengan nada berbeda, Imam Barnadib yang mengutip pendapat Brubacher mengatakan bahwa filsafat pendidikan sewajarnya dipelajari oleh mereka yang memperdalam ilmu pendidikan dan keguruan. Alasannya adalah;

a. Berbagai masalah pendidikan selalu timbul dari zaman ke zaman, yang menjadi perhatian ahlinya masing-masing. Pendidikan adalah usaha manusia untuk meningkatkan kesejahteraan lahir dan batin suatu bangsa dan masyarakat. Banyak tulisan yang dilahirkan para pemikir, dan tak jarang satu pemikiran memengaruhi pemikiran yang lain. Gagasan dan solusi yang berlandaskan filsafat sering timbul dari para pemikir ini. Oleh karena itu, filsafat pendidikan perlu dipelajari.
b. Orang yang mempelajari filsafat pendidikan akan memiliki pandangan-pandangan yang jangkauannya melampaui hal-hal yang ditemukan secara empirik atau eksperimental oleh ilmu pengetahuan. Dari sini ia diharapkan memiliki bekal untuk meninjau masalah-masalah pendidikan secara kritis.
c. Dengan berlandaskan asas bahwa berfilsafat adalah berpikir logis, runtut, teratur, dan kritis, berfilsafat pendidikan berarti memiliki kemampuan

116. George R. Knight, *Issues and Alternatives in Educational Philosophy* (Michigan: Andrews University Press, 1982), hlm. 3.

intelektual dan akademik ini. Dari sini, mempelajari filsafat pendidikan berarti mengandung optimisme dalam membentuk pribadi pendidik yang baik.[117]

Al-Syaibany secara khusus menjelaskan bahwa mempelajari filsafat pendidikan Islam memiliki beberapa kegunaan sebagai berikut.

1. Filsafat pendidikan Islam dapat membantu para perencana dan para pelaksana pendidikan untuk membentuk suatu pemikiran yang sehat tentang pendidikan.
2. Filsafat pendidikan Islam merupakan asas bagi upaya menentukan berbagai kebijakan pendidikan.
3. Filsafat pendidikan Islam dapat dijadikan asas bagi upaya menilai keberhasilan pendidikan.
4. Filsafat pendidikan Islam dapat dijadikan sandaran intelektual bagi mereka yang berkecimpung dalam dunia praksis pendidikan. Sandaran ini digunakan sebagai bimbingan di tengah-tengah maraknya berbagai aliran atau sistem pendidikan yang ada.
5. Filsafat pendidikan Islam dapat dijadikan dasar bagi upaya pemberian pemikiran pendidikan dalam hubungannya dengan masalah spiritual, kebudayaan, sosial, ekonomi, dan politik.[118]

Pada intinya, filsafat pendidikan Islam merupakan pegangan dan pedoman yang dapat dijadikan landasan filosofis bagi pelaksanaan pendidikan Islam dalam rangka menghasilkan generasi baru yang berkepribadian Muslim. Generasi baru ini secara bertahap dan estafet pada gilirannya dapat membangun dan menyusun kembali filsafat yang melandasi usaha-usaha pendidikannya sehingga membawa hasil yang lebih besar.[119]

Dengan melihat betapa penting dan strategisnya posisi filsafat pendidikan sehingga perlu dipelajari, Knight menulis:

The task of educational philosophy is to bring future teachers, principals, superintendents, counselors, and curriculum specialists into face to face contact with the large questions underlying the meaning and purpose of life and education[120] (Tugas filsafat pendidikan adalah mengantarkan para calon guru, para kepala sekolah, para pengawas, para konselor, dan para ahli kurikulum untuk melakukan kontak lansung dengan pertanyaan-pertanyaan besar yang mendasari makna dan tujuan hidup dan pendidikan).

---

117. Imam Barnadib, *Filsafat Pendidikan: Sistem dan Metode* (Cet. IX; Yogyakarta: ANDI, 1997), hlm. 16.
118. Omar Mohammad Al-Toumy Al-Syaibany, *Falsafah Pendidikan Islam*, hlm. 33-36.
119. Ahmad D. Marimba, *Pengantar Filsafat Pendidikan Islam*, hlm. 30.
120. George R. Knight, *Issues and Alternatives in Educational Philosophy*, hlm. 3.

Setelah diketahui betapa penting dan urgennya filsafat pendidikan Islam, langkah berikutnya adalah mengetahui fungsi filsafat pendidikan Islam. Noor Syam dengan menukil pendapat Brubacher mengemukakan bahwa filsafat pendidikan memiliki empat fungsi, yaitu fungsi spekulatif, fungsi normatif, fungsi kritik, dan fungsi teori.[121] Fungsi spekulatif menekankan bahwa filsafat pendidikan berusaha memahami berbagai persoalan pendidikan, merumuskan, dan mencarikan hubungannya dengan dengan faktor-faktor yang memengaruhi pendidikan. Fungsi normatif filsafat pendidikan adalah sebagai penentu arah dan pedoman pendidikan. Tujuan pendidikan apa akan yang ditentukan, manusia model apa yang ingin dicetak, dan norma-norma atau nilai-nilai apa yang hendak dibina, semuanya ditentukan oleh filsafat pendidikan. Filsafat pendidikan melakukan fungsi kritik, artinya filsafat pendidikan memberi dasar bagi pengertian kritis-rasional dalam mempertimbangkan dan menafsirkan data-data ilmiah pendidikan. Kemudian, filsafat pendidikan juga senantiasa memberikan ide, konsepsi, analisis, dan berbagai teori bagi upaya pelaksanaan pendidikan. Filsafat pendidikan selalu menentukan prinsip-prisnip umum bagi suatu praktik pendidikan.

Untuk melaksanakan beberapa fungsi di atas, filsafat pendidikan senantiasa berusaha menentukan sebuah tujuan pendidikan, melakukan studi kritis terhadap teori-teori pendidikan dan teori-teori lainnya yang memiliki signifikansi pengaruh terhadap pemikiran pendidikan, melakukan studi dan kajian terhadap berbagai persoalan kependidikan, menganalisis berbagai aliran filsafat yang mendasari filsafat pendidikan, dan menganalisis istilah-istilah dan konsep-konsep yang digunakan dalam bidang pendidikan.[122]

Pada intinya, filsafat pendidikan Islam berfungsi mengarahkan dan memberikan landasan pemikiran yang sistematik, mendalam, logis, universal, dan radikal terhadap berbagai persoalan yang dialami pendidikan Islam. Oleh karena persoalan-persoalan pendidikan Islam itu diselesaikan secara filosofis, solusi itu bersifat komprehensif, tidak parsial. Dalam konteks ini, fungsi filsafat pendidikan Islam dapat diibaratkan sebagai sebagai kompas, yang menjadi penentu arah dan strategi kemajuan pendidikan Islam.

121. Mohammad Noor Syam, *Filsafat Pendidikan dan Dasar Filsafat Pendidikan Pancasila*, hlm. 51-52.
122. Ali Khalil Abu al-'Ainain, *Falsafah al-Tarbiyyah al-Islâmiyyah* (Cet. I; t.tp: Dar al-Fikr al-'Araby, 1980), hlm. 62-63.

2. Perbandingan Filsafat Pendidikan Islam dengan Filsafat Pendidikan Barat

Dalam beberapa hal, rasanya tidak cukup proposional untuk membandingkan filsafat pendidikan Islam yang berorientasi wahyu dengan filsafat pendidikan Barat yang murni rasional. Akan tetapi, mengingat bahwa epistemologi Islam tidak mengenal pertentangan antara wahyu dan akal,[123] perbandingan ini menjadi mungkin. Di samping itu, dalam beberapa hal, filsafat pendidikan Islam tak jarang mengambil konsep-konsep atau teori-teori yang berasal dari filsafat pendidikan Barat, sebagaimana dilakukan oleh kelompok filsafat pendidikan Islam kritis. Adopsi dan adaptasi semacam ini dilakukan karena yang menjadi keyakinan ilmiah kaum Muslim adalah;

a. "Allah memberi hikmah kepada orang yang dikehendaki-Nya. Barangsiapa yang diberi hikmah, sungguh ia akan mendapatkan kebaikan yang banyak."[124]
b. "Perkataan hikmah itu adalah barang hilang kaum Mukmin, ia berhak atasnya di mana pun menemukannya".[125]
c. "Ambillah hikmah itu dari mana pun datangnya".[126]
d. "Carilah ilmu pengetahuan walaupun ke negeri China sekalipun".[127]

Dengan beberapa alasan di atas, perbandingan ini menjadi penting adanya, untuk merumuskan sebuah filsafat pendidikan yang khas Islam, yang berbeda dengan filsafat pendidikan lainnya. Di lain pihak, perbandingan semacam ini perlu dilakukan dalam rangka tegaknya dan kokohnya epistemologi filsafat pendidikan Islam mandiri.

Berikut beberapa perbandingan di antara keduanya;

1) Filsafat pendidikan Islam berdasarkan pada wahyu, sedangkan filsafat pendidikan Barat berpijak pada humanistik murni dan filsafat pendidikan

---

123. Menurut Abdurrahman Mas'ud, secara ontologis pendidikan Islam tidak mengenal adanya dikotomi-dikotomi, yang banyak menimbulkan kegagalan bagi dunia pendidikan Islam. Wahyu dan akal atau revelation and reason bukan hal yang dipertentangkan dalam Islam, tapi dijembatani. Baca Abdurrahman Mas'ud, *Menggagas Format Pendidikan Nondikotomik: Humanisme Religius sebagai Paradigma Pendidikan Islam* (Cet. I; Yogyakarta: Gama Media, 2002), hlm. 44-47.
124. Lihat QS Al-Baqarah (2): 269.
125. الْكَلِمَةُ الْحِكْمَةُ ضَالَّةُ الْمُؤْمِنِ فَحَيْثُ وَجَدَهَا فَهُوَ أَحَقُّ بِهَا Hadis ini diriwayatakan oleh Tirmidzi dan Ibnu Majah. Lihat *Sunan al-Tirmidzî*, hadis no. 2611 dan *Sunan Ibn Mâjah*, hadis no. 4159 dalam CD-Rom *Mausû'ah al-Hadîs al-Syarîf*.
126. Dikutip dari M. Arifin, *Filsafat Pendidikan Islam*, hlm. 9.
127. *Ibid*.

profan yang mengandalkan rasionalisasi.[128] Atas dasar ini, filsafat pendidikan Islam tidak mengenal kebenaran yang terbatas, tetapi universal. Sementara filsafat pendidikan Barat mengenal kebenaran yang parsial sehingga sering terjadi semacam pertarungan antaride atau teori pendidikan. Ini jelas membuat para pemerhati pendidikan mengalami kebingungan dalam menentukan teori pendidikan ideal dan dominan sebagai acuan bagi perumusan tujuan dan orientasi pendidikan.[129]

2) Filsafat pendidikan Islam berusaha mengembangkan pandangan yang integral antara yang profan dan yang sakral, sedangkan filsafat pendidikan Barat hanya mengembangkan aspek profan. Di dalam filsafat pendidikan Barat karenanya kepribadian manusia dikembangkan secara parsial. Kondisi ini merupakan imbas dari krisis sistem nilai yang dialami Barat. Pendidikan model Barat tidak bermaksud mencapai nilai-nilai tertentu, tetapi cenderung mencapai tujuan secara singkat, yaitu mencetak manusia *mono dimensional*, yang ahli dalam bidang tertentu, tetapi mengabaikan aspek kerohaniahan manusia.[130] Keadaan ini berbeda dengan filsafat pendidikan Islam yang mengintegralkan antara kepentingan dunia dan akhirat sekaligus.[131] Hal ini karena filsafat pendidikan Islam memandang manusia sebagai *khalifah Allah* yang perlu melakukan relasi dan hubungan baik, baik dengan Tuhan, sesama, maupun alam sekitar.
3) Filsafat pendidikan Islam memerhatikan dan mengembangkan semua aspek kepribadian manusia, mulai dari hati hingga akal, sedangkan filsafat pendidikan Barat hanya memerhatikan akal. Semua realitas kehidupan manusia sesungguhnya tidak dapat dijelaskan melalui rasio. Ada hal-hal yang hanya dapat dijelaskan oleh hati dan sanubari manusia. Filsafat pendidikan Islam memandang hati bukan hanya secara fisik-biologis, melainkan hati adalah raja yang memimpin seluruh tubuh manusia yang berfungsi sebagai sarana untuk mengetahui sifat-sifat Tuhan.[132]

---

128. Baca Hadi Sharifi, "The Islamic as Opposed to Modern Philosophy of Education" dalam Syed Muhammad Al-Naquib Al-Attas (ed.), *Aims and Objectives of Islamic Education* (Jeddah: King Abdul Aziz University, 1977), hlm. 76.
129. *Ibid*., hlm 77.
130. *Ibid*., hlm. 77-78.
131. M. Athiyah Al-Abrasyi, *Dasar-Dasar Pokok Pendidikan Islam*, terj. Bustami A. Gani dan Djohar Bahri (Cet. VII; Jakarta: Bulan Bintang, 1993), hlm. 2.
132. Hadi Sharifi, "The Islamic as Opposed to Modern Philosophy of Education", dalam Syed Muhammad Al-Naquib Al-Attas (ed.), *Aims and Objectives of Islamic Education* (Jeddah: King Abdul Aziz University, 1977), hlm. 83.

4) Ide-ide dan gagasan dalam filsafat pendidikan Islam, selain bersifat teoretik, juga bersifat realistik yang dapat diwujudkan dalam bentuk tingkah laku.[133] Sementara ide-ide dan gagasan dalam filsafat pendidikan Barat sulit ditransformasikan dalam bentuk *action*, apalagi dijadikan sebagai pandangan hidup (*way of life*). Filsafat idealisme, realisme, ataupun eksistensialisme semuanya hanya berada pada dataran ideal, yang sulit ditransformasikan dalam kehidupan nyata.[134]

Terlepas dari kelebihan dan kekurangan di antara filsafat pendidikan Islam dan Filsafat Pendidikan Barat, yang jelas filsafat pendidikan Islam harus dapat bersikap bijak dan selektif untuk mengambil hal-hal positif dari Filsafat Pendidikan Barat. Nilai-nilai positif dari Filsafat Pendidikan Barat merupakan "hikmah" yang hilang dari kaum Muslim. Oleh karena itu, kaum Muslim harus dapat mengambil dan memanfaatkannya demi kemajuan Islam dan kaumnya.

133. Baca Omar Mohammad Al-Toumy Al-Syaibany, *Falsafah Pendidikan Islam*, , hlm. 51.
134. Hadi Sharifi, "The Islamic as Opposed to Modern Philosophy of Education", hlm. 79-80.

PERSPEKTIF FILSAFAT PENDIDIKAN ISLAM TENTANG TUHAN, MANUSIA, DAN ALAM

A. Pengantar

Mukti Ali, mantan Menteri Agama RI, dalam sebuah ceramahnya yang disampaikan pada Rakernas PTM 1986 menyebutkan ada tiga elemen yang harus diketahui dalam Islam, yaitu masalah Tuhan, masalah manusia, dan masalah alam. Ketiga masalah ini merupakan masalah pokok yang dibahas dalam Islam dan agama-agama lain. Hubungan antara ketiga masalah ini merupakan hal yang penting. Oleh karena itu, hingga sekarang, ketiga persoalan besar ini senantiasa dikaji oleh pikiran-pikiran orang modern. Ada yang mencoba mengkaji ketiganya dengan perspektif saintis, ada yang melihatnya dari kacamata filosofis, dan ada pula yang meninjaunya dari perspektif agama.[135] Dalam kesempatan ini, pembahasan berikut akan mencoba mengkajinya dari sudut agama Islam, dengan menekankan pada unsur filsafatnya.

Pada pembahasan terdahulu tentang ruang lingkup filsafat pendidikan Islam telah disinggung bahwa objek kajian filsafat pendidikan Islam dapat dibagi dalam dua kategori: makro dan mikro. Kajian tentang Tuhan, manusia, dan alam merupakan objek makro filsafat pendidikan Islam. Bagaimana filsafat pendidikan

---

135. A. Mukti Ali, *Metode Memahami Agama Islam* (Jakarta: Bulan Bintang, 1991), hlm. 25-26.

Islam melihat ketiga masalah besar ini? Inilah yang akan dicarikan jawabannya dalam pembahasan-pembahasan berikut, dengan memfokuskan pada perspektif Filsafat Islam sebagai induk filsafat pendidikan Islam.

B. Tuhan dalam Tinjauan Filsafat Pendidikan Islam

Dilihat dari perspektif sejarah kemanusiaan, hampir semua umat manusia memiliki kepercayaan adanya Tuhan yang mengatur alam ini. Orang-orang Yunani Kuno dengan paham politeismenya meyakini bahwa bintang adalah tuhan (dewa), Venus adalah tuhan (dewa) kecantikan, Mars adalah dewa peperangan, Minerva adalah dewa kekayaan, sedangkan tuhan tertingginya adalah Apollo atau Dewa Matahari. Orang-orang Hindu masa lampau juga mempunyai banyak dewa yang diyakini sebagai tuhan-tuhan. Hal ini sebagaimana tecermin dalam *Hikayat Mahabarata*. Orang-orang Mesir juga tidak terkecuali. Mereka meyakini adanya Dewa Iziz, Dewa Oziris, dan yang tertinggi adalah Dewa Ra'. Masyarakat Persia pun demikian adanya. Mereka percaya adanya Tuhan Gelap dan Tuhan Terang. Pengaruh keyakinan-keyakinan ini terus merambah dalam masyarakat Arab, yang walaupun ketika mereka ditanya tentang penguasa dan pencipta langit dan bumi mereka menjawab, "Allah", tetapi pada saat yang sama mereka juga menyembah berhala-berhala seperti *Al-Lata*, *Al-'Uzza,* dan *Manata*, tiga berhala terbesar mereka di samping ratusan berhala lainnya.

Menurut Quraish Shihab, Islam datang dan lahir untuk meluruskan keyakinan-keyakinan tersebut, dengan membawa ajaran tauhid.[136] Atau dalam bahasa Ashgar Ali Engineer, kedatangan Islam merupakan sebuah revolusi bagi sejarah kehidupan manusia.[137] Karena ajaran tauhid yang dibawa, Islam sering disebut sebagai agama monoteisme (paham satu Tuhan). Monoteisme Islam menitikberatkan pada Zat Tuhan yang murni keesaannya. Keesaan Tuhan dalam Islam tidak berarti genus, karena genus adalah kumpulan benda-benda, juga tidak berarti spesies, karena spesies adalah bagian dari benda. Keesaan Tuhan tidak tersusun dari materi dan bentuk, sebab yang tersusun dari materi dan bentuk adalah benda. Tuhan dalam Islam adalah yang benar pertama dan yang benar tunggal. Hanya Dialah yang satu, selain Dia mengandung arti banyak.[138] Kajian

136. M. Quraish Shihab, *Wawasan Al-Qur'an: Tafsir Maudhu'i atas Pelbagai Persoalan Umat* (Cet. II; Bandung: Mizan, 1996), hlm. 14.
137. Asghar Ali Engineer, *Islam dan Teologi Pembebasan*, terj. Agung Prihantoro (Cet. I; Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1999), hlm. ix.
138. Amsal Bakhtiar, *Filsafat Agama* (Cet. II; Jakarta: Logos, 1999), hlm. 76-77.

filosofis berikut akan mengungkap pandangan Islam tentang Tuhan, eksistensi Tuhan, dalil-dalil adanya Tuhan, dan implikasi pandangan tersebut bagi filsafat pendidikan Islam.

1. Tuhan dalam Islam

Al-Quran sebagai sumber pertama dan utama ajaran Islam menjelaskan bahwa kehadiran Tuhan ada dalam diri setiap insan. Hal ini merupakan fitrah (bawaan) manusia sejak asal kejadiannya, sebagaimana dijelaskan dalam Surah Al-Rûm (30) ayat 30 dan Al-A'râf (7) ayat 172. Fitrah ini dimiliki setiap manusia yang dibawa olehnya sejak kelahiran, walaupun karena kesibukan dan dosa-dosa ia terkadang menjadi terabaikan dan bahkan tidak terdengar lagi suaranya. Kehadiran Tuhan merupakan fitrah manusia sebagai kebutuhan hidup. Kalaupun ada manusia yang mengingkarinya (ateis), itu bersifat sementara.[139] Toh pada akhirnya ia akan mengakuinya, walaupun hingga saat jiwanya terpisah dari jasadnya, sebagaimana terjadi pada Fir'aun.[140]

Islam mengajarkan bahwa para nabi dan rasul senantiasa membawa ajaran tauhid, sebagai upaya meluruskan akidah yang ada sebelumnya. Surah Al-Anbiyâ' (21) ayat 25 dengan jelas mengungkapkan bahwa tidaklah Allah mengutus seorang utusan kecuali diperintahkan untuk menyembah Allah yang satu. Tidak ada Tuhan selain Allah. Ajaran tauhid ini berlaku bukan hanya bagi Muhammad, melainkan pula bagi nabi-nabi sebelumnya, seperti Nabi Nuh, Hud, Shaleh, Syu'aib, Ibrahim, Musa, dan Isa. Untuk itu, Al-Quran dengan jelas mengingatkan agar umat Islam mempertahankan dan menegakkan ajaran tauhid ini, sebagaimana dilakukan Ibrahim ketika memporak-porandakan berhala-berhala kaumnya.[141]

Apakah Tuhan dalam Islam itu? Fazlur Rahman dalam *Major Themes of the Qur'an* menjelaskan bahwa Tuhan dalam Islam adalah Allah. Ia disebutkan dalam Al-Quran lebih dari 2500 kali, di luar penyebutan tentang substansi-Nya seperti *al-Rabb* atau *al-Rahmân*.[142] Al-Jurjani dalam *Kitâb al-Ta'rîfât* mendefinisikan kata "Allah" sebagai nama yang menunjuk kepada Tuhan yang sebenarnya (*al-Ilâh al-Haqq*), yang merupakan kumpulan makna bagi seluruh nama-nama-Nya yang baik (*al-asmâ al-husnâ*).[143] Sementara itu, Toshihiko Izutsu secara semantik menjelaskan

139. *Ibid.*, hlm. 18.
140. QS Yûnus (10): 90-91.
141. QS Al-Anbiyâ' (21): 51-71.
142. Fazlur Rahman, *Tema Pokok al-Qur'an*, terj. Anas Mahyuddin (Cet. II; Bandung: Pustaka, 1996), hlm. 1.
143. Ali bin Muhammad al-Jurjani, *Kitâb al-Ta'rîfât* (Cet. III; Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1988), hlm. 34.

bahwa “Allah” merupakan kata fokus tertinggi dalam sistem Al-Quran. Pandangan teosentrik Al-Quran ini telah membuat konsep tentang Allah menjadi menguasai keseluruhan kandungan Al-Quran.[144] Hingga masa Muhammad mulai berdakwah, orang-orang Arab Pagan telah memiliki kepercayaan yang kabur terhadap Allah sebagai Tuhan tertinggi. Pada masa ini kata “Allah” merupakan makna dasar ketuhanan. Kata ini kemudian dibawa masuk oleh sistem Islam sehingga Al-Quran menggunakannya sebagai nama Tuhan dalam wahyu Islam.[145] Tuhan dalam konteks ini dipahami sebagai dimensi yang memungkinkan adanya dimensi-dimensi lain. Dia memberikan arti dan kehidupan kepada setiap sesuatu. Dia serba meliputi. Dia adalah tak terhingga, dan hanya Dialah yang tak terhingga.[146]

Menurut Yusuf Musa dalam *Al-Qur'ân wa al-Falsafah*, keyakinan kaum Muslim kepada Allah sebagai Tuhan Yang Maha Esa, Maha Mengetahui, Maha Bijaksana dan maha-maha lainnya merupakan akidah Islamiyah tentang ketuhanan. Akidah ini menjelaskan bahwa Allah adalah Pencipta yang tidak memiliki awal dan akhir. Allah adalah Mahakuasa dan Maha Mengetahui segala sesuatu yang ada di langit dan bumi. Alam ini adalah ciptaan-Nya, yang diciptakan dari tidak ada.[147] Selanjutnya dijelaskan Musa bahwa akidah Islamiyah ini apabila dilihat dari sudut filsafat akan menemukan adanya dua wujud, yaitu wujud abadi dan wujud zamani. Wujud abadi adalah wujud Yang Maha Sempurna secara mutlak. Wujud ini ada berkat kekuasaan-Nya. Sifat abadi dalam wujud ini adalah pasti menurut akal. Hanya wujud inilah yang tidak mustahil menurut akal, karena akal akan mangimajinasikan keabadian itu tanpa awal dan akhir, tanpa bagaimana (*kaifa*) dan bandingan dengan sesuatu yang lain. Sementara wujud zamani adalah alam ini yang ada secara sementara. Adanya alam terikat oleh zaman. Oleh karenanya zaman bukanlah sesuatu yang kekal. Keyakinan bahwa zaman itu abadi merupakan kekacauan berpikir. Bagi kaum Muslim cukuplah mengetahui bahwa zaman itu tidak abadi, karena zaman itu diadakan oleh wujud yang abadi, artinya zaman memiliki permulaan dan pengakhiran.[148]

---

144. Toshihiko Izutsu, *Relasi Tuhan dan Manusia: Pendekatan Semantik terhadap Al-Qur'an*, terj. Agus Fahri Husein dkk. (Cet. I; Yogyakarta: Tiara Wacana, 1997), hlm. 101.
145. *Ibid*., hlm. 103.
146. Fazlur Rahman, *Tema Pokok Al-Quran*, terj. Anas Mahyuddin (Cet. II; Bandung: Pustaka, 1996), hlm. 5.
147. Yusuf Musa, *Al-Qur'an dan Filsafat*, terj. Ahmad Daudy (Cet. I; Jakarta: Bulan Bintang, 1988), hlm. 34-36.
148. *Ibid*., hlm. 36-37.

Sementara itu, Abu Al-'Ainain menambahkan bahwa keimanan kepada Allah merupakan fondasi segala sesuatu. Keimanan ini terkumpul dalam *kalimah al-'aqîdah al-Islâmiyah* yang sering disebut sebagai kalimat tauhid, yaitu *Lâ ilâha illa Allâh Muhammad Rasûl Allâh*. Ucapan ini secara esensi mengandung dua keyakinan, uluhiyah dan nubuwwah. Uluhiyah artinya keyakinan hanya Allah satu-satunya Tuhan yang berhak disembah, dan nubuwwah artinya meyakini kebenaran risalah Muhammad. Konsep ketuhanan ini dalam Islam merupakan dasar segala keyakinan yang dijelaskan Al-Quran dengan jelas, yang membuat seorang Muslim tidak ada alasan untuk tidak mengetahuinya.[149]

2. Eksistensi Tuhan

Pertanyaan filosofis yang patut dilontarkan dalam pembahasan ini adalah mengapa kita harus mempercayai adanya Tuhan? Jawaban terhadap pertanyaan ini berkaitan dengan ekistensi Tuhan. Menurut Fazlur Rahman, Al-Quran telah menyatakan bahwa keyakinan kepada yang lebih tinggi daripada alam adalah "keyakinan dan kesadaran terhadap yang gaib". Hingga batas-batas tertentu, "yang gaib" ini dapat dilihat oleh manusia-manusia tertentu (seperti Muhammad), walaupun tidak dapat dipahami secara sempurna oleh siapa pun juga, kecuali oleh Tuhan sendiri. Orang-orang yang suka merenungi hal ini, esksistensi Tuhan itu dapat mereka pahami. Eksistensi Tuhan bagi mereka tidak lagi diyakini sebagai sesuatu yang "irrasional" dan "tidak masuk akal", tetapi berubah menjadi "Kebenaran Tertinggi".[150]

Selanjutnya, dikatakan bahwa yang menjadi masalah di sini bukanlah bagaimana membuat manusia beriman dengan mengemukakan buki-bukti "theologis" mengenai eksistensi Tuhan, melainkan bagaimana membuat manusia beriman dengan mengalihkan perhatiannya kepada berbagai fakta yang jelas, dan mengubah fakta-fakta itu menjadi hal-hal yang mengingatkan manusia kepada eksistensi Tuhan. Ada tiga hal yang perlu diingat manusia untuk memahami eksistensi Tuhan ini, yaitu (1) segala sesuatu selain Tuhan, termasuk alam semesta, senantiasa bergantung pada Tuhan; (2) Tuhan Yang Mahabesar dan Perkasa pada dasarnya adalah Tuhan Yang Maha Pengasih; (3) hal-hal ini sudah tentu mensyaratkan adanya hubungan yang tepat antara Tuhan dan manusia,

149. Ali Khalil Abu al-'Ainain, *Falsafah al-Tarbiyyah al-Islâmiyah fi al-Qur'ân al-Karîm* (Cet. I; t.tp: Dar al-Fikr al-'Araby, 1980), hlm. 76.
150. Fazlur Rahman, *Tema Pokok Al-Quran*, hlm. 2.

yaitu hubungan antara yang diper-Tuan dan hamba-Nya, yang konsekuensinya melahirkan hubungan manusia dengan manusia.[151]

Kalau eksistensi Tuhan dapat dipahami sebagai sesuatu yang bukan irrasional, bagaimana caranya? Rahman dengan jelas menulis:

> ...begitu engkau merenungi dari mana dan ke mana alam semesta ini, maka engkau pasti akan "menemukan Tuhan". Pernyataan ini bukan merupakan bukti terhadap eksistensi Tuhan, karena menurut Al-Quran: Jika engkau tidak menemukan Tuhan, maka engkau tidak akan dapat membuktikan eksistensinya.... "Menemukan" bukan sebuah perkataan yang hampa. Perkataan ini meminta sebuah re-evaluasi total terhadap urutan realitas yang prima.... Konsekuensi dari penemuan adalah bahwa Tuhan tidak dapat dipandang sebagai sebuah eksistensi di antara eksistensi-eksistensi lainnya...Tuhan ada "bersama" setiap sesuatu. Dialah yang menyebabkan integritas dari setiap sesuatu... Karena setiap sesuatu itu secara langsung berhubungan dengan Dia, maka setiap sesuatu itu, *melalui* dan *di dalam* hubungannya dengan yang lain-lainnya berhubungan pula dengan Tuhan. Jadi, Tuhan adalah makna dari realitas, sebuah makna yang dimanifestasikan, dijelaskan, serta dibawakan oleh alam, dan selanjutnya oleh manusia. Setiap sesuatu di alam semesta ini adalah "petanda" eksistensi Tuhan... dan aktivitas-Nya yang mempunyai maksud dan tujuan akan dilanjutkan oleh manusia....[152]

Dari beberapa hal di atas, Rahman sebenarnya ingin mengatakan bahwa untuk dapat mengenal dan mengetahui eksistensi Tuhan, pelajarilah tanda-tanda kekuasaan dan keagungan-Nya. Al-Quran tidak membuktikan adanya Tuhan, tetapi menunjukkan cara untuk mengenal Tuhan melalui alam semesta yang ada. Pernyataan ini sesuai dengan hadis Qudsi yang berbunyi: "Aku adalah sesuatu yang tersembunyi. Aku berkehendak untuk dikenal, maka Kuciptakan makhluk agar mereka mengenal-Ku".[153]

Di dalam studi filsafat Islam, kiranya konsep Tuhan menurut Ibnu 'Arabi (w. 1240 M) merupakan salah satu konsep yang paling mudah untuk dikenal dan dipahami. Menurut Mulyadhi Kartanegara dalam *Menembus Batas Waktu: Panorama Filsafat Islam*, Ibnu 'Arabi yang bergelar *Syaikh Akbar* telah membagi Tuhan dalam dua level (wajah); Zat dan Sifat.[154] Tuhan berada pada level Zat ketika kita merujuk Tuhan pada diri-Nya, terlepas dari kaitannya dengan apa

151. *Ibid*., hlm. 3-4.
152. *Ibid*., hlm. 5-7.
153. Dikutip dari M. Quraish Shihab, *Wawasan Al-Quran: Tafsir Maudhu'i atas Pelbagai Persoalan Umat*, hlm. 24.
154. Mulyadhi Kartanegara, *Menembus Batas Waktu: Panorama Filsafat Islam* (Cet. I; Bandung: Mizan, 2002), hlm. 39-41.

pun. Tuhan pada level ini tidak dapat kita kenal. Tuhan pada level ini bukanlah sesuatu (*ghair al-muta'ayyan*) sehingga tidak mungkin dapat dikenali, sementara manusia hanya dapat memahami sesuatu (*'ain*). Jalan yang paling tepat untuk menggambarkan Tuhan pada level ini adalah bahwa Dia bukanlah seperti apa pun (*laisa ka mitslihi syai*), suatu pendekatan yang dalam terminologi filsafat agama disebut dengan *via negativa* (teologi negatif). Tidak ada kata apa pun yang mampu mendeskripsikan-Nya karena apa pun yang kita deskripsikan dapat dipastikan tidak akan sama dengan-Nya. Pada level ini, Tuhan tidak memiliki sifat apa pun karena Dia merupakan Pusaka Tersembunyi (*Kanz Makhfi*), sebagaimana hadis Qudsi di atas.

Berbeda dengan level pertama di atas, Tuhan pada level kedua memiliki sifat atau nama yang dapat dikenali karena Tuhan telah menjadi sesuatu (*ta'ayyun*). Sifat-sifat atau nama-nama Tuhan muncul hanya dalam konteks hubungan-Nya dengan alam, sedangkan dalam konteks diri-Nya sendiri, Tuhan seperti dikatakan di atas, tidak memiliki sifat apa pun, kecuali Zat-Nya saja yang sederhana dan tunggal. Diperkenalkannya sifat-sifat dan nama-nama Tuhan dalam kitab suci, tidak lain dari upaya Tuhan untuk memperkenalkan diri-Nya kepada makhluk-Nya, terutama manusia. Bagaimana manusia mengenal sifat-sifat Tuhan? Ibnu 'Arabi mengajukan teori yang berbeda dengan para teolog (*mutakallimûn*). Kalau para teolog memperkenalkan teori transendensi Tuhan, sehingga Tuhan harus berbeda (*tanzîh*) dengan manusia, Ibnu 'Arabi menawarkan teori keserupaan (*tasybîh*) antara sifat-sifat Tuhan dengan dengan sifat manusia, tetapi tetap dengan mempertahankan keberbedaan yang mutlak antara Tuhan dan manusia dari sudut Zat. Dengan adanya keserupaan ini manusia berkemungkinan dapat mengenal sifat-sifat Tuhan. Misalnya, sekalipun Tuhan dan manusia memiliki sifat hidup (*h̲ayy*), tetapi sifat hidup Tuhan berbeda dengan sifat hidup manusia dari sudut keabadiannya. Karena adanya sifat hidup pada manusia inilah manusia dapat memahami sifat hidup Tuhan. Jika manusia tidak hidup, mustahil dia dapat mengerti apa makna hidup bagi Tuhan. Hal serupa dapat diterapkan pada sifat-sifat Tuhan lainnya.

Konsep Tuhan menurut filsafat Ibnu 'Arabi di atas, masih menurut Kartanegara, berbeda dengan konsep yang dikembangkan para teolog. Mereka umumnya berpendapat bahwa manusia berbeda dengan Tuhan yang *mukhâlafah li al-h̲awâdits*, baik dari sudut Zat maupun Sifat. Mereka hanya mengenal perbedaan (*tanzîh*) dan tidak mengakui keserupaan (*tasybîh*). Sementara bagi para sufi, manusia memiliki bukan saja *tanzîh* dari sudut Zat, melainkan juga *tasybîh*

dari sudut Sifat, sebuah pemilahan yang sangat berguna untuk mengenal sifat-sifat Tuhan, yang dibiarkan tak terjawab oleh para teolog. Konsepsi ini juga yang membuat posisi para teolog berbeda, yang umumnya memandang Tuhan lebih pada level kedua (Sifat), sementara para filsuf lebih menekankan level pertama (Zat).[155] Jadi, dalam konteks ini, eksistensi Tuhan secara filosofis kiranya lebih dapat dipahami berdasarkan akal daripada menurut kaum teolog.

3. Argumen-Argumen Adanya Tuhan

Sekali lagi, pembahasan tentang eksistensi Tuhan secara filosofis sebenarnya menuntut adanya pembuktian yang berdasarkan nalar. Inilah yang menjadi wacana perdebatan antara kaum filsuf, kaum teolog, dan kaum sufi. Menurut Amin Abdullah,[156] perdebatan antar ketiganya dalam tradisi keilmuan Islam begitu sengit sehingga tak jarang terjadi saling mengkafirkan, saling memurtadkan, dan saling mensekularkan. Padahal sesungguhnya ketiganya berasal dari satu rumpun. Perdebatan terjadi karena epistemologi yang digunakan ketiganya berbeda-beda. Dengan mengikuti kerangka teori filsafat ilmu Mohammad Abid Al-Jabiri, kaum filosofis menerapkan epistemologi *burhânî* yang bersumber dari akal, kaum teolog dan *ushûliyyîn* menggunakan epistemologi *bayânî* yang bersumber dari teks, sementara kaum sufi menerapkan epistemologi *irfânî* yang lebih menekankan pada intuisi.

Pada paparan berikut akan dikemukakan beberapa argumen yang dikemukakan para filsuf, dengan epistemologi *burhânî*-nya, berkaitan dengan eksistensi Tuhan. Argumen pertama dikemukakan Filsuf Arab Al-Kindi (w. sekitar 866 M) dengan argumen kebaruan (*dalîl al-hudûts*)nya.[157] Ia mengemukakan bahwa alam semesta ini betapa pun luasnya adalah terbatas. Karena terbatas, alam tidak mungkin memiliki awal yang tidak terbatas. Oleh karena itu, alam yang terbatas ini tidak mungkin bersifat azali (tidak mempunyai awal). Ia mesti memiliki titik awal dalam waktu, dan materi yang melekat padanya juga terbatas oleh gerak dan waktu. Jika materi, gerak, dan waktu dari alam ini terbatas, berarti alam semesta ini baru (*hudûts*). Segala sesuatu yang baru, bagi Al-Kindi, pastilah dicipta (*muhdats*). Oleh karena itu, mengatakan bahwa alam ini baru adalah sama dengan mengatakan bahwa alam ini dicipta. Kalau alam ini dicipta, memunculkan

155. *Ibid*., hlm. 41-42.
156. Baca M. Amin Abdullah, "*Al-Ta'wil al-Ilmi*: Ke Arah Perubahan Paradigma Penafsiran Kitab Suci", *Al-Jami'ah*, Vol. 39, No. 2, July-December 2001, hlm. 359-391.
157. Dikutip dari Mulyadhi Kartanegara, *Menembus Batas Waktu: Panorama Filsafat Islam*, hlm. 33.

adanya pencipta. Itulah Tuhan sebagai Sebab Pertama. Jadi menurut Al-Kindi, melalui argumen kebaruan ini, Tuhan adalah ada sebagai pencipta alam semesta ini. Apa yang dikatakan Al-Kindi dengan argumen kebaruan ini dalam kajian filsafat agama disebut dengan argumen kosmologi, yang menggunakan hukum "sebab-akibat".[158]

Argumen kedua dikemukakan Ibnu Sina (w. 1037 M) melalui argumen kemungkinan (*dalîl al-jawâz*) atau kontingensi.[159] Ibnu Sina membagi wujud dalam tiga kategori; Wujud Niscaya (*wâjib al-wujûd*), wujud mungkin (*mumkin al-wujûd*), dan wujud mustahil (*mumtani' al-wujûd*). Wujud Niscaya adalah wujud yang senantiasa harus ada dan tidak boleh tidak ada. Wujud mungkin adalah wujud yang boleh saja ada atau tiada, sedangkan wujud mustahil adalah yang keberadaannya tidak terbayangkan oleh akal. Alam ini adalah wujud yang boleh ada dan boleh tidak ada. Karena alam merupakan wujud yang boleh ada, alam bukan Wujud Niscaya. Namun, karena alam juga boleh tidak ada, ia dapat juga disebut wujud mustahil. Akan tetapi, nyatanya alam ini ada maka ia dipastikan sebagai wujud yang mungkin. Terma "mungkin" menurut Ibnu Sina adalah potensial, kebalikan dari aktual. Dengan mengatakan bahwa alam ini mungkin pada dirinya, berarti sifat dasar alam adalah potensial, boleh ada dan tidak bisa mengada dengan sendirinya. Karena alam itu potensial, ia tidak mungkin ada (mewujud) tanpa adanya sesuatu yang telah aktual, yang telah mengubahnya dari potensial menjadi aktualitas. Sesuatu yang aktual yang telah mengubah alam potensial menjadi aktualitas, itulah Tuhan yang Wujud Niscaya. Pandangan Ibnu Sina mengenai argumen kemungkinan ini sering disebut dengan dalil ontologi karena pendekatannya menggunakan filsafat wujud.[160]

Argumen ketiga dikemukakan oleh Ibnu Rusyd (w. 1198 M) dengan argumen rancangan (*dalîl al-'inâyah*)nya.[161] Berbeda dengan dua argumen di atas yang berdasarkan pemikiran logis-spekulatif, Ibnu Rusyd dengan pemikiran rasional-religiusnya berpendapat bahwa perlengkapan (fasilitas) yang ada di alam ini diciptakan untuk kepentingan manusia. Bagi Ibnu Rusyd, hal ini merupakan

---

158. Baca Yusuf Musa, *Al-Quran dan Filsafat* hlm. 43 dan M. Quraish Shihab, *Wawasan Al-Qur'an: Tafsir Maudhu'i atas Pelbagai Persoalan Umat*, hlm. 27.
159. Dikutip dari Mulyadhi Kartanegara, *Menembus Batas Waktu: Panorama Filsafat Islam* (Cet. I; Bandung: Mizan, 2002), hlm. 34-35.
160. Baca Yusuf Musa, *Al-Qur'an dan Filsafat*, terj. Ahmad Daudy (Cet. I; Jakarta: Bulan Bintang, 1988), hlm. 43 dan M. Quraish Shihab, *Wawasan Al-Qur'an: Tafsir Maudhu'i atas Pelbagai Persoalan Umat* (Cet. II; Bandung: Mizan, 1996), hlm. 27.
161. Dikutip dari Mulyadhi Kartanegara, *Menembus Batas Waktu: Panorama Filsafat Islam* (Cet. I; Bandung: Mizan, 2002), hlm. 36-37.

bukti adanya Tuhan Yang Maha Pengasih lagi Penyayang. Melalui "rahmat" yang ada di alam ini, membuktikan bahwa Tuhan ada. Selain itu, penciptaan alam yang menakjubkan, seperti adanya kehidupan organik, persepsi indrawi, dan pengenalan intelektual merupakan bukti lain adanya Tuhan melalui konsep penciptaan keserasian. Penciptaan ini secara rasional bukanlah suatu kebetulan, melainkan haruslah dirancang oleh agen yang dengan sengaja dan bijaksana melakukannya dengan tujuan tertentu. Bagi Ibnu Rusyd, penciptaan melalui rahmat dan keserasian (rancangan) ini merupakan bukti adanya Tuhan, yang dapat diterima oleh semua kalangan manusia, baik sarjana maupun umum. Oleh karena berdasarkan pandangan adanya keserasian Tuhan, konsep Tuhan menurut Ibnu Rusyd ini sering disebut pandangan teleologis.[162]

Selain tiga bukti di atas, penulis mengemukakan bukti keempat bagi adanya Tuhan, yaitu melalui pengalaman moral dan keagamaan. Argumen keempat inilah yang oleh Muhammad Iqbal disebut sebagai "pengalaman religius". Menurut Iqbal, pendekatan epistemologi *burhânî* untuk mengetahui argumen-argumen adanya Tuhan terlalu skolastik. Argumen-argumen tersebut terlalu dangkal dan mudah sekali mendapat kritik. Argumen kosmologi telah menganggap alam sebagai akibat dari Sebab Yang Tak Terbatas. Menurut hukum sebab-akibat itu sendiri, argumen ini telah kehilangan mata rantai, karena terputus pada Sebab Yang Pertama. Argumen ontologi yang spekulatif tidak dapat menjawab tentang sumber Wujud Yang Sempurna secara objektif, sedangkan argumen teleologi hanya mampu menunjukkan Tuhan sebagai perencana, bukan pencipta, karena tak bijaksana menciptakan alam dari sesuatu bahan yang belum teratur. Sang perencana menjadi terbatas, karena keterbatasan bahan tersebut.[163] Dengan ini, Iqbal menawarkan pendekatan epistemologi *irfânî* yang disebutnya pengalaman religius berdasarkan intuisi. Iqbal menulis:

> …*pikiran* dan *realitas* sesungguhnya merupakan kesatuan yang tak terpisahkan. Ini hanya mungkin kalau kita secara saksama meneliti dan menafsirkan pengalaman kita, dengan mengikuti petunjuk yang diberikan Al-Quran yang menganggap pengalaman di dalam serta di luar sebagai pelambang suatu realitas yang digambarkannya sebagai "Yang Pertama dan Yang Terakhir", yang terlihat dan yang tak terlihat.[164]

---

162. Baca Yusuf Musa, *Al-Qur'an dan Filsafat*, hlm. 43 dan M. Quraish Shihab, *Wawasan Al-Qur'an: Tafsir Maudhu'i atas Pelbagai Persoalan Umat*, hlm. 27.
163. Muhammad Iqbal, *Membangun Kembali Pikiran Agama dalam Islam*, terj. Ali Audah dkk. (Cet. I; Jakarta: Tintamas, 1966), hlm 32-35.
164. *Ibid*., hlm. 36.

Jadi, bagi Iqbal, pengalaman religius yang dibimbing Al-Quran, apabila diolah sedemikian rupa dapat menghantarkan manusia untuk mengenal Yang Pertama dan Yang Terakhir. Pengalaman religius ini merupakan hasrat keagamaan yang derajatnya lebih tinggi daripada hasrat filsafat rasional. Menurut Iqbal, agama tak puas hanya dengan konsepsi rasional. Agama berusaha mendapatkan pengetahuan yang lebih intim tentang dan berhubungan dengan Tuhan sebagai objek yang ditujunya. Cara mencapai perhubungan ini adalah dengan melakukan peribadatan, seperti shalat, yang berakhir dengan pencerahan rohaniah. Peribadatan ini dapat memengaruhi kesadaran manusia secara berbeda-beda, mulai dari kesadaran kenabian yang cenderung menciptakan dunia etik yang baru, hingga kesadaran tasawwuf yang bersifat kognitif.[165]

4. Implikasi Konsep Tuhan bagi Filsafat Pendidikan Islam

Beberapa konsepsi Islam tentang Tuhan di atas kiranya mempunyai dampak dan implikasi pedagogis yang perlu diperhatikan dunia pendidikan Islam. Implikasi-implikasi tersebut sebagai berikut.

a. Allah sebagai Pencipta hendaknya dikenal, diketahui, dan diyakini manusia melalui tanda-tanda kekuasaan-Nya. Eksistensi Tuhan seperti ini harus dipahami adanya sebagai tujuan utama pendidikan Islam. Ini merupakan unsur iman (akidah) dalam filsafat pendidikan Islam.
b. Allah sebagai *Rabb* mengandung arti bahwa Allah adalah pengatur dan pemelihara alam semesta ini. Allah sebagai *Rabb* ini telah menentukan beberapa aturan (sunatullah) yang perlu diperhatikan manusia. Manusia tunduk terhadap aturan-aturan ini, dan wajib mengikutinya dalam kehidupan sehari-hari. Ini merupakan unsur Islam (syariah) dalam filsafat pendidikan Islam.
c. Allah sebagai Pencipta memiliki beberapa sifat yang disebut *al-asmâ al-ẖusnâ*. Sifat-sifat ini hendaknya dapat ditransformasikan dalam dunia pendidikan Islam, dalam rangka mewujudkan manusia sebagai khalifah, yang bertugas mengemban amanat Allah di bumi. Sifat-sifat ini sedemikian rupa dimanifestasikan dalam kehidupan sehari-hari. Ini merupakan unsur ihsan (akhlak) dalam filsafat pendidikan Islam.
d. Melalui argumen kosmologi, filsafat pendidikan Islam mengandaikan keterbatasan manusia sebagai makhluk. Keterbatasan ini mengindikasikan adanya tujuan jangka pendek dan jangka panjang bagi pendidikan Islam.

165. *Ibid*., hlm. 99-100.

e. Melalui argumen ontologi, filsafat pendidikan Islam mengasumsikan bahwa manusia sebagai wujud mungkin memiliki beberapa potensi. Potensi-potensi ini sedemikian rupa dikembangkan oleh pendidikan Islam sehingga menjadi aktual, yang bermanfaat bagi kehidupannya.
f. Melalui argumen teleologi, filsafat pendidikan Islam memformulasikan bahwa alam semesta dirancang Allah sebagai fasilitas hidup bagi kehidupan manusia. Fasilitas ini harus sedemikian rupa dikembangkan melalui kreasi dan kreativitas sehingga memunculkan ilmu pengetahuan dan teknologi, agar manusia dapat merancang hidupnya.

Beberapa implikasi di atas sebenarnya bermuara dari tiga hal. Pertama, filsafat pendidikan Islam mengunakan prinsip-prinsip Islam dalam menentukan segi pemikiran kependidikannya. Kedua, filsafat pendidikan Islam berupaya mengembalikan kaum Muslim untuk menjadikan sumber utama Islam sebagai dasar bagi pembentukan masyarakat Muslim. Ketiga, dengan kembali kepada sumber ajaran Islam, filsafat pendidikan Islam berupaya membangun kepercayaan kaum Muslim akan agamanya, serta bangga dengan pemikiran dan peninggalan Islam, yang pada gilirannya dapat menguatkan identitas Islam di pentas global.

C. Manusia dalam Tinjauan Filsafat Pendidikan Islam[166]

Sejarah modernisme muncul ke permukaan ditandai dengan berkembangnya ilmu pengetahuan dan teknologi dalam segala bidang. Kehidupan manusia dengan dukungan ilmu pengetahuan dan teknologi kiranya telah menjadi lebih mudah dan lebih praktis. Mereka berhasil sedemikian rupa mengembangkan sumber daya alam sehingga menjadi modal utama bagi kehidupannya. Manusia merasa bangga dengan modernisme karena dianggap telah mampu melahirkan suatu pencerahan (*aufklarung*) bagi kehidupannya. Namun demikian, anggapan ini kiranya tidak dapat diterima begitu saja. Modernisme sesungguhnya telah gagal membuat hidup dan kehidupan manusia menjadi lebih bermakna. Sains dan teknologi misalnya tidak mampu memberikan jawaban atas persoalan-persoalan yang berkaitan dengan makna (*meaning*). Sains dan teknologi tidak dapat menjawab dari mana dan hendak ke mana manusia hidup. Oleh karena itu, dewasa ini muncul suatu pemikiran yang menyatakan bahwa ilmu pengetahuan dan teknologi bukanlah

166. Tulisan ini pernah dimuat dalam Toto Suharto, "Manusia dan Potensi Pendidikannya dalam Perspektif Filsafat Pendidikan Islam", *Jurnal Pendidikan Islam Ta'dib* (Fak. Tarbiyah IAIN Raden Fatah Palembang), Vol. X, No. 01, Edisi Juni 2005, hlm. 93-106 (Terakreditasi Nasional C).

segala-galanya. Ia tidak dapat memberikan solusi yang sesungguhnya bagi kehidupan manusia. Munculnya pemikiran semacam ini, menurut Azyumardi Azra, merupakan bukti dari kegagalan modernisme.[167] Kini manusia modern senantiasa berpikir untuk mencari solusi atas kegagalan ini.

Islam sebagai sebuah sistem kehidupan sesungguhnya telah menawarkan sebuah solusi. Dalam pandangan Islam, *problem solving* yang paling mendasar bagi persoalan-persoalan yang dihadapi manusia modern adalah masalah pendidikan. Segala persoalan manusia, entah itu berkaitan dengan masalah material, spiritual, sosial, politik, ataupun peradaban kiranya dapat diatasi dengan penyelesaian masalah pendidikan dengan sebaik-baiknya. Tulisan ini dengan telaah filosofis bermaksud mengkaji hakikat manusia, potensi apa saja yang dimiliki manusia, dan bagaimana potensi itu dikembangkan berdasarkan konsep filosofis dalam pendidikan Islam.

1. Hakikat Manusia

What is a man? Demikian sebuah pertanyaan yang dikemukakan Jujun S. Suriasumantri ketika mulai membahas bidang telaah filsafat.[168] Maksud dari pertanyaan ini adalah bahwa pada tahap permulaan, filsafat senantiasa mempersoalkan siapakah manusia itu. Jika pada tahap awal filsafat mempersoalkan masalah manusia, demikian pula halnya dengan pendidikan Islam. Ia tidak akan memiliki paradigma yang sempurna tanpa menentukan sikap konseptual filosofis tentang hakikat manusia[169] sebab bagaimanapun juga manusia adalah bagian dari alam ini. Perlunya penentuan sikap dan tanggapan tentang manusia dalam filsafat pendidikan Islam ini pada hakikatnya didasarkan pada asumsi bahwa manusia adalah subjek, yang sekaligus juga adalah objek pendidikan Islam.

Untuk menjawab permasalahan di atas, terlebih dahulu kiranya dikemukakan prinsip-prinsip yang menjadi dasar filosofis bagi pandangan pendidikan Islam. Al-Syaibany dalam hal ini menyebutkan delapan prinsip,[170] yaitu;

167. Azyumardi Azra, "Neo-Sufisme dan Masa Depannya" dalam Muhammad Wahyuni Nafis (Ed.), *Rekonstruksi dan Renungan Religius Islam* (Cet. I; Jakarta: Paramadina, 1996), hlm. 287.
168. Jujun S. Suriasumantri, *Filsafat Ilmu: Sebuah Pengantar Populer* (Cet. X; Jakarta: Pustaka Sinar Harapan, 1996), hlm. 27.
169. Hasan Langgulung, *Asas-Asas Pendidikan Islam* (Cet. II; Jakarta: Pustaka al-Husna, 1988), hlm. 53.
170. Omar Mohammad Al-Toumy Al-Syaibany, *Falsafah Pendidikan Islam*, terj. Hasan Langgulung (Cet. I; Jakarta: Bulan Bintang, 1979), hlm. 103-161. Bandingkan dengan Hasan Langgulung, *Asas-Asas Pendidikan Islam* (Cet. II; Jakarta: Pustaka al-Husna, 1988), hlm. 53-55.

a) Manusia adalah makhluk paling mulia di alam ini. Allah telah membekalinya dengan keistimewaan-keistimewaan yang menyebabkan ia berhak mengungguli makhluk lain.[171]
b) Kemuliaan manusia atas makhluk lain adalah karena manusia diangkat sebagai *khalîfah* (wakil) Allah yang bertugas memakmurkan bumi atas dasar ketakwaan.[172]
c) Manusia adalah makhluk berpikir yang menggunakan bahasa sebagai media.[173]
d) Manusia adalah makhluk tiga dimensi seperti segi tiga sama kaki, yang terdiri dari tubuh, akal, dan ruh.[174]
e) Pertumbuhan dan perkembangan manusia dipengaruhi oleh faktor keturunan dan lingkungan.[175]
f) Manusia mempunyai motivasi dan kebutuhan.[176]
g) Manusia sebagai individu berbeda dengan manusia lainnya karena pengaruh faktor keturunan dan lingkungan.
h) Manusia mempunyai sifat luwes dan selalu berubah melalui proses pendidikan.

---

171. Lihat QS Al-Isrâ' (17): 70 dan Al-Tîn (95): 4.
172. Lihat QS Al-Baqarah (2): 30 dan Al-Nûr (24): 55 tentang kekhalifahan manusia, QS Hûd (11): 6 tentang memakmurkan bumi dan QS Al-Hujurât (49): 13 tentang kemuliaan berdasarkan ketakwaan.
173. Al-Attas menyebutnya dengan istilah "binatang rasional". Maksudnya adalah bahwa manusia memiliki suatu fakultas batin yang berfungsi untuk merumuskan makna-makna. Perumusan ini melibatkan penilaian, pembedaan, dan penjelasan sehingga membentuk rasionalitas manusia. Baca Syed Muhammad Al-Naquib Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam: Suatu Rangka Pikir Pembinaan Filsafat Pendidikan Islam*, terj. Haidar Bagir (Cet. IV; Bandung: Mizan, 1992), hlm. 37.
174. Tubuh adalah raga manusia yang diusahakan agar senantiasa berada dalam kondisi sehat. Akal adalah potensi yang dimiliki manusia yang memungkinkan baginya untuk mengembangkan budaya dalam arti sempit dan luas. Sementara ruh adalah substansi yang langsung diberikan Allah, yang memungkinkan manusia dapat berhubungan dengan-Nya. Baca Imam Barnadib dan Sutari Imam Barnadib, *Beberapa Aspek Substansial Ilmu Pendidikan* (Cet. I; Yogyakarta: Andi Ofset, 1996), hlm. 27.
175. Dalam sebuah hadis sahih yang diriwayatkan Bukhari dan Muslim disebutkan bahwa setiap anak dilahirkan dalam keadaan suci (*fitrah*). Kedua orangtuanyalah yang dapat menjadikan ia seorang Yahudi, Nasrani, atau Majusi. Islam melalui hadis ini sebenarnya ingin menunjukkan bahwa Islam tidak mengenal teori dosa asal, yang memandang manusia sebagai makhluk berdosa sepanjang hidupnya. Baca Syed Sajjad Husein dan Syed Ali Ashraf, *Menyongsong Keruntuhan Pendidikan Islam*, terj. Rahmani Astuti (Cet. V; Bandung: Gema Risalah Press, 1994), hlm. 51-52.
176. Hasan Langgulung membagi motivasi dalam dua kategori, yaitu motivasi primer dan motivasi sekunder. Lebih lanjut, baca Hasan Langgulung, *Teori-Teori Kesehatan Mental* (Cet. I; Jakarta: Pustaka al-Husna, 1986), hlm. 53-54. Kemudian manusia itu memiliki lima kebutuhan pokok, yaitu kebutuhan biologis, psikis, sosial, agama (spiritual) dan paedagogis (intelek). Baca Zuhairini dkk., *Filsafat Pendidikan Islam* (Cet. I; Jakarta: Bumi Aksara, 1992), hlm. 53.

Dengan berpegang kepada delapan prinsip ini, kiranya mudah bagi filsafat pendidikan Islam untuk menentukan konsep tentang hakikat manusia. Konsepsi ini tentunya mencakup pembahasan tentang proses penciptaan manusia, tujuan hidup, kedudukan, dan tugas manusia. Semua pembahasan ini berkaitan dengan pemikiran ontologis tentang manusia. Oleh karena itu, ia senantiasa tidak dapat dilepaskan dari pandangan dunia Islam.

a. Proses Penciptaan Manusia

Manusia diciptakan Tuhan melalui sebuah proses alami yang berlangsung dalam beberapa tahap. Musa Asy'arie menyebutkan empat tahap proses penciptaan manusia, yaitu tahap jasad, tahap hayat, tahap ruh, dan tahap *nafs*.[177] Berikut penjelasan keempat tahapan ini.

1). Tahap Jasad

Al-Quran menjelaskan bahwa permulaan penciptaan manusia adalah dari tanah (*turâb*),[178] yaitu tanah berdebu. Al-Quran terkadang menyebut tanah ini dengan istilah *tîn*[179] dan terkadang juga dengan istilah *shalshâl*.[180] Namun yang jelas, yang dimaksud dengan tanah ini adalah sari patinya atau *sulâlah*.[181] Penciptaan dari tanah ini tidak berarti bahwa manusia dicetak dari bahan tanah, seperti orang membuat patung dari tanah. Penciptaan ini bermakna simbolik, yaitu sari pati yang membentuk tumbuhan atau binatang yang kemudian menjadi bahan makanan bagi manusia.

2). Tahap Hayat

Awal mula kehidupan manusia menurut Al-Quran adalah air, sebagaimana kehidupan tumbuhan dan binatang.[182] Maksud air kehidupan di sini adalah air yang hina atau sperma.[183] Sperma ini kemudian membuahi sel telur yang ada dalam rahim seorang ibu. Sperma inilah yang merupakan awal mula hayat (kehidupan) seorang manusia.

---

177. Musa Asy'arie, *Manusia Pembentuk Kebudayaan menurut Al-Quran* (Cet. I; Yogyakarta: LESFI, 1992), hlm. 62-83. Bandingkan dengan Al-Nahlawi yang menyatakan bahwa proses penciptaan manusia berpangkal pada dua asal, yaitu asal yang jauh (kejadian dari tanah) dan asal yang dekat (kejadian dari *nuthfah*). Baca Abdurrahman Al-Nahlawi, *Prinsip-Prinsip dan Metoda Pendidikan Islam*, terj. Herry Noer Ali (Cet. I; Bandung: Diponegoro, 1989), hlm. 54.
178. QS Al-Hajj (22): 5.
179. QS Al-An'âm (6): 2.
180. QS Al-Rahmân (55): 14.
181. QS Al-Mu'minûn (23): 12.
182. QS Al-Anbiyâ' (21): 30.
183. QS Al-Sajdah (32): 8.

3). Tahap Ruh

Maksud dari ruh di sini adalah sesuatu yang diembuskan Tuhan dalam diri manusia dan kemudian menjadi bagian dari diri manusia.[184] Pada saat yang sama, Tuhan juga menjadikan bagi manusia pendengaran, penglihatan, dan hati.[185] Adanya proses peniupan ruh yang ditiupkan Tuhan dalam diri manusia dan kemudian diiringi dengan pemberian pendengaran, penglihatan, dan hati merupakan bukti bahwa yang menjadi pimpinan dalam diri manusia adalah ruh. Ruhlah kiranya yang dapat membimbing pendengaran, penglihatan, dan hati untuk memahami kebenaran.

4). Tahap *Nafs*

Kata "*nafs*" dalam Al-Quran mempunyai empat pengertian, yaitu nafsu, napas, jiwa, dan diri (keakuan). Dari keempat pengertian ini, Al-Quran lebih sering menggunakan kata "*nafs*" untuk pengertian diri (keakuan). Diri atau keakuan adalah kesatuan dinamik dari jasad, hayat, dan ruh. Dinamikanya terletak pada aksi atau kegiatannya. Kesatuannya bersifat spiritual yang tercermin dalam aktivitas kehidupan manusia.

b. Tujuan Hidup Manusia

Untuk apa manusia hidup? Ini adalah pertanyaan yang mempersoalkan tujuan hidup manusia. Al-Quran menjelaskan bahwa tidaklah semata-mata Allah menciptakan jin dan manusia kecuali untuk beribadah kepada-Nya.[186] '*Ibâdah* (pengabdian) dalam hal ini tidak dimaksudkan dalam pengertiannya yang sempit, tetapi dalam pengertiannya yang luas.[187] Yaitu, nama bagi segala sesuatu yang dicintai dan diridhai Allah, baik berupa perkataan maupun perbuatan. Pendeknya, tujuan hidup manusia adalah ibadah kepada Allah dalam segala tingkah lakunya.[188]

Tujuan hidup ini pada gilirannya akan bersinggungan dengan tujuan pendidikan Islam, sebab pendidikan pada dasarnya bertujuan memelihara kehidupan manusia. Tujuan pendidikan Islam, tidak boleh tidak, harus terkait

---

184. Ada suatu pandangan yang menyebutkan bahwa hakikat manusia merupakan perkaitan antara badan dan ruh. Badan dan ruh masing-masing merupakan substansi yang berdiri sendiri, yang satu tidak bergantung adanya kepada yang lain. Lebih lanjut, baca Zuhairini dkk., *Filsafat Pendidikan Islam* (Cet. I; Jakarta: Bumi Aksara, 1992), hlm. 75.
185. QS Al-Sajdah (32): 9.
186. QS Al-Dzâriyât (51): 56.
187. Hasan Langgulung, *Manusia dan Pendidikan: Suatu Analisa Psikologi dan Pendidikan* (Cet. III; Jakarta: Pustaka al-Husna, 1995), hlm. 4.
188. QS Al-An'âm (6): 162.

dengan tujuan hidup manusia. Manusia seperti apa yang hendak dibentuk dan diinginkan oleh pendidikan Islam, jawabannya tergantung kepada tujuan hidup yang hendak ditempuh oleh seorang Muslim.[189] Dengan demikian, tujuan hidup Muslim sebenarnya merupakan tujuan akhir pendidikan Islam.

c. Kedudukan Manusia

Kedudukan manusia menurut Al-Quran adalah *khalîfah* Allah di bumi. [190] Kata "khalîfah" di dalam Al-Quran disebutkan sebanyak sepuluh kali. Banyak pengertian yang dimaksudkan Al-Quran dengan kata ini, di antaranya: mereka yang datang kemudian, sesudah kamu, yang diperselisihkan, silih berganti, berselisih, dan pengganti.[191] Namun demikian, pengertian *khalîfah* dalam hal kedudukan manusia adalah pengganti. Jadi, *khalîfah* Allah berarti pengganti Allah.[192] Pengertian ini menurut Dawam Rahardjo mempunyai tiga makna. Pertama, *khalîfah* Allah itu adalah Adam. Oleh karena Adam adalah simbol bagi seluruh manusia, dapat dikatakan bahwa manusia adalah *khalîfah*. Kedua, *khalîfah* Allah itu adalah suatu generasi penerus atau pengganti, yaitu bahwa kedudukan *khalîfah* diemban secara kolektif oleh suatu generasi. Ketiga, *khalîfah* Allah itu adalah kepala negara atau kepala pemerintahan.[193] Dari ketiga makna ini, makna pertama kiranya lebih mendukung untuk dapat diterapkan dalam hal posisi manusia sebagai *khalîfah* Allah.

Manusia selaku *khalîfah* Allah di bumi, menurut Hasan Langgulung,[194] mempunyai beberapa karakteristik, sebagai berikut.

a) Manusia semenjak awal penciptaannya adalah baik secara fitrah. Ia tidak mewarisi dosa karena Adam meninggalkan surga.
b) Interaksi antara badan dan ruh menghasilkan *khalîfah*. Karakteristik ini yang membedakan manusia dengan makhluk lain.

---

189. Hasan Langgulung, *Asas-Asas Pendidikan Islam*, hlm. 307 dan M. Natsir, *Capita Selecta* (Cet. III; Jakarta: Bulan Bintang, 1973), hlm. 82.
190. Lihat QS Al-Baqarah (2): 30 dan Al-Nûr (24): 55.
191. M. Dawam Rahardjo, *Ensiklopedi Al-Quran* (Cet. I; Jakarta: Paramadina, 1996), hlm. 353.
192. Berkenaan pertanyaan siapa mengganti siapa, Langgulung mengemukakan tiga pendapat. Pertama, manusia sebagai makhluk menggantikan makhluk lain, yaitu jin. Kedua, manusia menggantikan manusia lain. Ketiga, manusia adalah pengganti Allah di bumi, sehingga manusia bertindak sesuai perintah Allah. Baca Hasan Langgulung, *Manusia dan Pendidikan: Suatu Analisa Psikologi dan Pendidikan* (Cet. III; Jakarta: Pustaka Al-Husna, 1995), hlm. 75.
193. M. Dawan Rahardjo, *Op.cit.,*, hlm. 357.
194. Hasan Langgulung, *Op.cit.*, hlm. 34-35.

c) Manusia selaku *khalîfah* memiliki kebebasan berkehendak (*free Will*), suatu kebebasan yang menyebabkan manusia dapat memilih tingkah lakunya sendiri.

d) Manusia dibekali akal yang dengan akal itu manusia mampu membuat pilihan antara yang benar dan yang salah.

d. Tugas Manusia

Setelah diketahui bahwa tujuan hidup manusia adalah ibadah dan kedudukannya adalah sebagai *khalîfah*, pertanyaan selanjutnya adalah apa yang harus dikerjakan manusia. Pertanyaan ini menyangkut tugas manusia di bumi ini. Tugas manusia dalam pandangan Islam adalah memakmurkan bumi dengan jalan memanifestasikan potensi Tuhan dalam dirinya. Dengan kata lain, manusia sesungguhnya diperintahkan untuk mengembangkan sifat-sifat Tuhan menurut perintah dan petunjuk-Nya. Sifat-sifat Tuhan ini dalam bahasa agama biasa disebut *al-asmâ al-husnâ*, yang berjumlah 99. Sebagai contoh, Tuhan adalah Maha Pengasih (*al-Rahmân*), manusia diperintahkan untuk bersifat asih terhadap dirinya dan makhluk lain.

Satu hal yang perlu dikemukakan di sini adalah sifat-sifat Tuhan itu hanya dapat dimanifestasikan oleh manusia dalam bentuk dan cara yang terbatas. Hal ini, selain karena watak keterbatasan manusia, juga dimaksudkan agar manusia tidak mengaku dirinya sebagai Tuhan. Seyogianya manusia menganggap proses perwujudan sifat-sifat Tuhan ini sebagai suatu amanah, agar manusia mempunyai tanggung jawab yang besar dalam melaksanakan tugas ini.

2. Potensi Manusia

Untuk dapat melaksanakan fungsi kekhalifahannya, manusia dibekali Tuhan dengan berbagai potensi. Potensi-potensi ini diberikan Tuhan kepada manusia sebagai suatu anugerah, yang tidak diberikan Tuhan kepada makhluk lain. Potensi-potensi ini dalam bahasa agama disebut dengan *fitrah*. Di dalam sebuah hadis sahih yang diriwayatkan Al-Bukhari dan Muslim disebutkan bahwa setiap anak lahir dalam keadaan *fitrah*. Kedua orangtuanyalah yang memungkinkan ia menjadi Yahudi, Nasrani, atau Majusi. Hadis ini mengisyaratkan bahwa manusia semenjak lahir sudah dibekali dengan berbagai potensi yang disebut dengan *fitrah*. *Fitrah* adalah suatu istilah dari bahasa Arab yang berarti tabiat yang suci atau baik, yang khusus diciptakan Tuhan bagi manusia.[195] *Fithrah* kiranya merupakan modal

195. Hasan Langgulung, *Pendidikan dan Peradaban Islam* (Cet. III; Jakarta: Pustaka al-Husna, 1985), hlm. 215. Lihat juga QS Al-Rûm (30): 30 dan Al-An'âm (6): 79.

dasar bagi manusia agar dapat memakmurkan bumi ini. *Fithrah* juga merupakan potensi kodrati yang dimiliki manusia agar berkembang menuju kesempurnaan hidup. Keberhasilan manusia dalam hal ini dapat dilihat dari kemampuannya untuk mengembangkan *fithrah* ini.

Berkenaan dengan potensi (*fithrah*) yang dibekalkan Tuhan kepada manusia, para ahli filsafat telah memberikan berbagai predikat kepada manusia.[196] Predikat-predikat ini sebagai berikut.

a. Manusia adalah *homo sapiens*, artinya makhluk yang mempunyai budi pekerti.
b. Manusia adalah *animale rationale*, artinya binatang yang dapat berpikir.
c. Manusia adalah *homo laquen*, artinya makhluk yang pandai menciptakan bahasa.
d. Manusia adalah *homo faber*, artinya makhluk yang pandai membuat perkakas.
e. Manusia adalah *zoon politicon*, artinya makhluk yang pandai bekerja sama.
f. Manusia adalah *homo economicus*, artinya makhluk yang tunduk kepada prinsip-prinsip ekonomi.
g. Manusia adalah *homo religius*, artinya makhluk yang beragama.
h. Manusia adalah *homo planemanet*, artinya makhluk yang di antaranya terdiri dari unsur rohaniah-spiritual.
i. Manusia adalah *homo educandum* (*educable*), artinya makhluk yang dapat menerima pendidikan.

Oleh karena Islam memandang setiap manusia terlahir ke dunia sudah dibekali dengan potensi (*fithrah*) yang baik dan suci, pandangan Islam ini merupakan pandangan optimistik. Pandangan ini kiranya bertentangan dengan pandangan pesimistik yang memandang adanya unsur jahat dalam potensi manusia. Pandangan pesimistik pada hakikatnya merupakan implikasi dari suatu pemikiran yang menganggap manusia terlahir dengan membawa dosa warisan. Pada sisi lain, pandangan optimistik juga bertentangan dengan pandangan behavioristik yang memandang manusia itu netral, bukan baik dan bukan pula jahat. Ia adalah *tabula rasa*, putih seperti kertas. Dalam hal ini, pandangan Islam ini merupakan pandangan moderat, yang berupaya mensintesiskan antara pandangan pesimistik dengan pandangan behavioristik.

196. Zuhairini dkk., *Filsafat Pendidikan Islam*, hlm. 82.

3. Filsafat Pendidikan Islam tentang Pengembangan Potensi Manusia

Pandangan Islam di atas kiranya memiliki implikasi bahwa seandainya seorang manusia dibiarkan saja tidak menerima pendidikan, ia dengan sendirinya akan menjadi baik, sebab manusia diciptakan Tuhan dengan dibekali potensi kebaikan. Lain halnya apabila manusia itu menerima pendidikan, pendidikanlah yang dipandang sebagai faktor pengaruh dan penentu, apakah ia menjadi manusia baik atau buruk seperti diterangkan dalam hadis *fitrah* di muka.

Permasalahannya adalah setiap manusia tidak dapat melepaskan dirinya dari faktor lingkungan. Lingkungan pendidikan, entah itu lingkungan keluarga, sekolah maupun masyarakat senantiasa akan memengaruhi potensi baik manusia. Di sinilah letak pentingnya pendidikan bagi pengembangan potensi manusia. Potensi baik manusia tidak akan berguna kalau tidak digunakan dan dikembangkan melalui pendidikan. Potensi itu laksana segenggam emas dalam perut bumi, tidak ada gunanya kalau tidak digali dan diolah demi kepentingan umat manusia.

Tugas utama pendidikan sesunggunya adalah mengubah (*transform*) potensi-potensi manusia menjadi kemampuan-kemampuan atau keterampilan-keterampilan yang dapat dimanfaatkan manusia. Potensi intelektual misalnya, tidak ada gunanya kalau hanya disimpan di kepala. Ia akan menjadi berguna manakala sudah diubah, melalui proses pendidikan, menjadi penemuan-penemuan ilmiah dalam berbagai bidang ilmu pengetahuan dan teknologi. Penemuan-penemuan ini pada dasarnya merupakan cerminan atau hasil olahan dari upaya pengembangan potensi intelektual manusia yang dahulunya tersembunyi.

Berbagai lembaga pendidikan yang berfungsi khusus mengembangkan potensi intelektual manusia kiranya telah berhasil membekali manusia dengan penemuan-penemuan tertentu. Hingga kini, lembaga-lembaga itu berhasil mentransformasikan pengetahuan dan keterampilan kepada generasi muda, agar mereka tetap dapat *survive*. Pendidikan pada hakikatnya bermaksud menyelamatkan dunia dari kehancuran yang tidak wajar. Dewasa ini telah muncul suatu fenomena yang perlu dicermati dengan serius. Pendidikan model Barat, pada satu sisi, telah dapat mengeksploitasi potensi intelektual manusia sebesar-besarnya sehingga melahirkan teknologi yang canggih. Namun pada sisi yang lain, pendidikan model Barat yang mereka laksanakan telah melupakan aspek moral dan spiritual yang ada pada diri manusia. Akibatnya, mereka berhasil menciptakan manusia modern yang hidup dalam dunia teknologi, tapi jiwa mereka dihinggapi dan dilanda suatu krisis yang

disebut dengan krisis moral-spiritual.[197] Jiwa mereka hampa dari nilai-nilai yang seyogianya menjadi dasar bagi kehidupan mereka. Mereka pandai, tetapi pada hakikatnya adalah bodoh karena berperilaku tanpa moral dan brutal. Mereka kaya, tetapi sesungguhnya miskin, karena kekayaannya diperoleh melalui jalan yang tidak halal. Itulah hasil dari proses pendidikan yang mengabaikan aspek moral.

Pendidikan Islam, seperti telah diutarakan pada awal tulisan ini, sesungguhnya merupakan solusi. Solusi bagi penyakit yang menimpa manusia modern. Pendidikan Islam adalah pendidikan yang dibangun atas dasar *fithrah* manusia. Pendidikan Islam senantiasa bertujuan menimbulkan pertumbuhan yang seimbang dari kepribadian total manusia melalui latihan spiritual, intelek, rasional diri, perasaan, dan kepekaan tubuh manusia. Pendidikan Islam oleh karenanya selalu berusaha menyediakan jalan bagi pertumbuhan manusia dalam segala aspeknya; spiritual, intelektual, imajinasi, fisik, ilmiah, linguistik, baik secara individual maupun secara kolektif, dan memotivasi semua aspek ini untuk mencapai kebaikan dan kesempurnaan hidup manusia.

Demikianlah filsafat pendidikan Islam memandang manusia sebagai makhluk yang memiliki potensi baik (*fithrah*). Potensi ini harus dikembangkan sedemikian rupa, agar manusia tetap berada dalam kebaikannya, atau bahasa agama menyebutnya *h̲anîf*. Upaya pengembangan ini merupakan tugas utama pendidikan Islam. Jadi, pada intinya mendidik menurut Islam adalah usaha mempertahankan posisi manusia agar tetap dalam keadaan *fithrah*. Lingkungan keluarga, sekolah, dan masyarakat senantiasa dikondisikan dengan sengaja agar manusia tetap dalam potensi baiknya. Akan tetapi, permasalahannya adalah apakah lembaga-lembaga pendidikan Islam yang ada selama ini telah mampu mempertahankan dan melaksanakan hal ini? Atau apakah sebaliknya, lembaga-lembaga ini justru membuat manusia berada dalam potensi tidak baiknya? Ini merupakan sebuah permasalahan mendasar yang memerlukan jawaban serius, yang berada di luar jangkauan tulisan ini.

197. Penilaian ini bukan hanya berasal dari kalangan Timur. Barat sendiri bahkan telah mengakui penilaian ini. Arnold J. Toynbee misalnya pernah menyatakan bahawa ilmu pengetahuan dan teknologi modern Barat telah membuat peradaban Barat mengalami kekosongan spiritual, karena kurangnya perhatian terhadap agama. Informasi awal tentang kritik Toynbee ini, baca misalnya Toto Suharto, "Pergeseran Peradaban Menurut Arnold J. Toynbee dan Implikasinya pada Peradaban Islam", *Profetika: Jurnal Studi Islam*, Vol. 6, No.1 Januari 2004, hlm. 130-132.

D. Alam dalam Tinjauan Filsafat Pendidikan Islam

Menurut sejarah filsafat, filsafat yang mula lahir adalah filsafat tentang alam. Filsafat ini adalah filsafat Yunani yang digarap oleh orang-orang Yunani, tapi bukan di daerah Yunani sendiri. Filsafat ini dicetuskan oleh orang-orang Yunani perantauan yang mengembara ke negeri lain, terutama Asia Kecil. Mereka terpaksa merantau dari negerinya, karena tanah Yunani tidak subur, terdiri dari tanah pegunungan. Mereka meninggalkan Yunani dan merantau ke pulau-pulau sekitar Laut Egia dan daratan Asia Kecil. Dari sebuah kota bernama Miletos di Asia Kecil, lahirlah filsafat alam pertama yang dicetuskan oleh ahli filsafat pertama bernama Thales, yang menyatakan bahwa asal segala sesuatu adalah air. Filsafat ini dilanjutkan oleh muridnya, Anaximandros, yang menyebutkan bahwa awal dari segala sesuatu adalah *Apeiron*, yaitu suatu zat yang tidak terbatas. Filsafat Anaximandros diteruskan oleh muridnya, Anaxamenes yang berpendirian bahwa asas-usul alam semesta ini adalah udara. Dari kota Miletos inilah filsafat alam menyebar ke kota-kota lain seperti Ephesos dengan tokohnya Herakleitos, dan kota Elea dengan tokohnya seperti Xenophanes, Parmemides, dan Zeno. Demikianlah seterusnya hingga muncul Plato dengan filsafat idealisme dan Aristoteles dengan realisme.[198] Keduanya merupakan cikal bakal bagi berbagai aliran filsafat. Kategori pertama menekankan akal, sedangkan yang kedua menekankan indra.[199]

Sejalan dengan itu, Islam pun mengajarkan bahwa manusia diperintahkan terlebih dahulu untuk mengetahui alam dan seisinya, sebelum mengetahui dan memikirkan Penciptanya.[200] Filsafat alam merupakan salah satu dari trilogi metafisika, di samping filsafat Tuhan dan filsafat manusia.[201] Berikut ini akan dikemukakan berbagai pandangan filsafat Islam mengenai hakikat alam, kedudukan alam, prinsip-prinsip filsafat pendidikan Islam, dan alam sebagai lingkungan pendidikan.

---

198. B. Hamdani Ali, *Filsafat Pendidikan* (Cet. II; Yogyakarta: Kota Kembang, 1990), hlm. 22-34.
199. M. Amin Abdullah, "Aspek Epistemologi Filsafat Islam" dalam Irma Fatimah (ed.), *Filsafat Islam: Kajian Ontologis, Epistemologis, Aksiologis, Historis, Prospektif* (Cet. I; Yogyakarta: LESFI, 1992), hlm. 28-29.
200. Sabda Rasul terkait dengan ini adalah: "Berpikirlah tentang hal-hal yang menyangkut kehidupan makhluk Allah, dan janganlah berpikir tentang Zat Allah". Dikutip dari M. Arifin, *Filsafat Pendidikan Islam* (Cet. I; Jakarta: Bina Aksara, 1987), hlm. 54.
201. Mulyadhi Kartanegara, *Menembus Batas Waktu: Panorama Filsafat Islam*, hlm. 124.

1. Hakikat Alam

Menurut Al-Jurjani dalam *Kitâb al-Ta'rîfât*, terma "alam" secara bahasa berarti segala hal yang yang menjadi tanda bagi suatu perkara sehingga dapat dikenali, sedangkan secara terminologi berarti segala sesuatu yang maujud (*maujûdât*) selain Allah, yang dengan ini Allah dapat dikenali, baik dari segi nama maupun sifat-Nya.[202] Segala sesuatu selain Allah, itulah alam secara sederhana. Pengertian ini merupakan pengertian teologis, dalam arti berdasarkan yang dikemukakan oleh para teolog Islam. Sementara secara filosofis, "alam" adalah kumpulan *jauhar* (substansi) yang tersusun dari materi (*mâddah*) dan bentuk (*shûrah*) yang ada di langit dan bumi.[203] Segala sesuatu yang ada di langit dan bumi, itulah alam berdasarkan rumusan filsafat. Alam dalam pengertian ini merupakan alam semesta atau jagat raya yang dalam bahasa Inggris disebut *universe*.[204]

Al-Quran tidak secara khusus mengungkapkan alam semesta dengan terma *'âlam* dalam bentuk tunggal, tetapi menyebutnya dalam bentuk jamak, yaitu *'âlamîn* yang diungkapkan sebanyak 73 kali dalam Al-Quran. Menurut Muhammad Abduh, orang Arab sepakat bahwa kata *'âlamîn* tidak digunakan untuk merujuk kapada segala sesuatu yang ada, seperti alam, batu, dan tanah. Akan tetapi, mereka memakai *'âlamîn* untuk merujuk kepada setiap makhluk Tuhan yang berakal atau mendekati sifat-sifat berakal, seperti alam manusia, hewan, dan tumbuhan.[205] Dengan ini, Sirajuddin Zar menawarkan bahwa Al-Quran untuk merujuk alam dalam pengertian alam semesta (*universe*) adalah menggunakan kata *al-samâwât wa al-ardh wa mâ bainahumâ*, yang disebutkan Al-Quran sebanyak 20 kali. Kata ini mengacu kepada dua alam, yaitu alam fisik seperti manusia, tumbuhan dan hewan, dan alam nonfisik atau alam gaib seperti alam malaikat, alam jin, dan alam ruh.[206]

Untuk mempermudah kajian, Abu Al-'Ainain menyebut alam semesta dalam filsafat dengan istilah *al-kaun*, yang berarti segala sesuatu yang diciptakan Allah, yang mencakup nama segala jenis makhluk, baik yang dapat dihitung maupun yang hanya dapat dideskripsikan. *Al-kaun* sebagai wujud makhluk Allah dapat dibagi

---

202. Ali bin Muhammad Al-Jurjani, *Kitâb al-Ta'rîfât* (Cet. III; Beirut; Dar Al Kutub Al-'Ilmiyyah, 1988), hlm. 145.
203. Jamil Shaliba, *Al-Mu'jam al-Falsafi*, Jilid II, hlm. 45.
204. John M. Echols dan Hassan Shadily, *Kamus Inggris-Indonesia* (Cet. XXIII; Jakarta: Gramedia, 1996), hlm. 618.
205. Dikutip dari Sirajuddin Zar, *Konsep Penciptaan Alam dalam Pemikiran Islam, Sains dan al-Qur'an* (Cet. I; Jakarta: RajaGrafindo Persada, 1994), hlm. 21.
206. *Ibid*., hlm. 25-27.

dalam dua kategori: *'âlam al-syahâdah* yang dapat dikenali melalui pancaindra seperti langit dan bumi, dan *'âlam al-ghaib* yang hanya dapat dikenali melalui wahyu ilahi, seperti alam malaikat dan jin.[207]

Apa yang diungkapkan Zar dan Abu Al-'Ainain sebenarnya sama, yaitu alam semesta adalah segala ciptaan Allah, baik yang fisik yang dapat diketahui melalui pancaindra, maupun yang nonfisik yang hanya dapat dipahami melalui wahyu Al-Quran dan Al-Sunnah. Alam semesta dalam pengertian ini merupakan objek kajian Islam yang dapat dikaji, baik melalui perspektif teologi, filsafat, maupun tasawwuf. Menurut Mulyadhi Kartanegara, alam semesta dalam tinjauan filsafat Islam diciptakan melalui kehendak bebas Tuhan, bukan melalui keniscayaan. Alam semesta diciptakan secara sengaja dan terencana, bukan secara kebetulan. Alam semesta tidak bersifat abadi, tetapi tercipta dalam waktu dengan sebuah titik awal. Alam diciptakan dari tiada (*creatio ex nihilo*), meskipun ketiadaan ini tidak harus selalu dipahami dalam arti ketiadaan yang mutlak, tetapi ada sebagai kemungkinan (potensi).[208]

Adapun tentang permulaan alam semesta yang dalam waktu ini didukung oleh penemuan dan teori astrofisika modern adalah bahwa sejak awal kejadiannya pada peristiwa Big Bang, alam semesta berkembang secara evolutif. Ini dimulai dengan kabut hidrogen yang berputar melanda, dan melalui ruang. Alam semesta penuh dengan asap yang melimpah, yang merupakan 90 persen dari semua materi kosmos ini. Dengan gerak acak awan seperti itu, atom-atom kadang bergabung secara kebetulan untuk membentuk kantong-kantong gas yang padat. Dari peristiwa ini muncul bintang-bintang. Demikianlah secara perlahan setelah melalui kira-kira dua puluh miliar tahun, akhirnya terbentuklah galaksi-galaksi yang terus berkembang, juga bintang-bintang, matahari serta planet-planet yang mengitari matahari, termasuk bumi yang dihuni manusia. Inilah sebuah sistem planet dengan matahari sebagai pusatnya, yang disebut dengan tata surya (*solar-system*). Permulaan penciptaan alam seperti ini dalam khazanah filsafat Islam disebut dengan gerak transubstansial (*al-ḫarakah al-jauhariyyah*), yaitu gerak alam yang bukan horizontal, melainkan vertikal ke arah yang lebih sempurna. Gerak ini juga bukan hanya pada level aksidental, melainkan pada level substansial. Gerak vertikal-substansial ini tecermin pada perubahan gas hidrogen menjadi kerak bumi

207. Ali Khalil Abu al-'Ainain, *Falsafah al-Tarbiyyah al-Islâmiyah* (Cet. I; t.tp: Dar al-Fikr al-'Araby, 1980), hlm. 84-91.

208. Mulyadhi Kartanegara, *Menembus Batas Waktu: Panorama Filsafat Islam*, hlm. 132.

yang keras. Gerak evolutif ini tidak hanya terjadi pada dataran makrokosmik, tetapi juga pada bumi yang disebut evolusi geologis.[209]

2. Kedudukan Alam

Perbedaan terpenting antara Allah dengan ciptaan-Nya adalah Allah itu tak terhingga dan mutlak, sedangkan ciptaan-Nya adalah terhingga. Setiap sesuatu memiliki potensi-potensi tertentu. Namun demikian, betapa pun banyaknya potensi-potensi ini, tetap saja tak dapat membuat yang terhingga melampaui keterhinggaannya dan menjadi tak terhingga. Inilah yang menurut Fazlur Rahman merupakan maksud Al-Quran ketika mengatakan bahwa setiap sesuatu selain Allah "mempunyai ukurannya" (*qadar*, *qadr*, *taqdir*, dan sebagainya), dan karena itu ia senantiasa bergantung kepada Allah. Apabila suatu makhluk menyatakan dirinya dapat berdiri sendiri atau merdeka, berarti ia mengakui memiliki sifat ketidakterhinggaan dan sifat ketuhanan. Ini adalah syirik. Bila Allah menciptakan sesuatu, kepadanya Allah memberikan kekuatan atau hukum tingkah laku yang oleh Al-Quran disebut "petunjuk", "perintah", atau "ukuran". Dengan hukum inilah segala ciptaan Allah dapat selaras dengan ciptaan-ciptaan lainnya di alam semesta. Jika sesuatu ciptaan Allah melanggar hukumnya dan melampaui ukurannya, alam semesta menjadi kacau. Inilah maksud dari Al-Quran bahwa tata alam semesta yang sempurna ini, selain sebagai bukti bagi adanya Allah, juga merupakan bukti bagi keesaan-Nya.[210]

Alam semesta sedemikian rupa terjalin erat dan bekerja dengan regularitasnya sehingga pantas kalau ia dikatakan sebagai keajaiban Allah. Selain Allah, tak ada sesuatu apa pun yang dapat membangun alam yang serba luas dan kokoh ini. Di sinilah letak dan posisi alam semesta sebagai keajaiban Allah. Alam semesta beserta keluasan dan keteraturannya yang tak terjangkau ini harus dipandang manusia sebagai petanda Allah. Hanya Allahlah Yang Tak Terhingga yang dapat menciptakan alam semesta. Petanda ini dapat dikatakan sebagai petanda yang alamiah.[211]

Al-Quran Surah Fushshilat (41) ayat 53 mengungkapkan: "*…akan Kami tunjukkan tanda-tanda Kami di jagat raya, dan di dalam diri (manusia) sendiri…*". Ayat ini dengan jelas menyatakan bahwa alam semesta merupakan tanda-tanda

209. *Ibid*., hlm. 132-133.
210. Fazlur Rahman, *Tema Pokok Al-Quran*, terj. Anas Mahyuddin (Cet. II; Bandung: Pustaka, 1996), hlm. 97-98.
211. *Ibid*., hlm. 101.

Tuhan. Alam sebagai sebuah tanda tentunya akan memberi petunjuk kepada yang ditandai, yaitu Tuhan. Dari sini banyak filsuf mengatakan bahwa alam merupakan pantulan atau cermin sifat-sifat Tuhan. Alam semesta merupakan cermin universal, yang dengannya Tuhan dapat dikenali.

Di dalam Al-Quran, ditemukan 750 lebih ayat yang menunjuk kepada fenomena alam semesta. Manusia dalam hal ini diminta untuk dapat memikirkannya agar dapat mengenal Tuhan melalui tanda-tanda-Nya. Mahdi Al-Ghulsyani dalam *The Holy Quran and the Sciences of Nature* membagi ayat-ayat Al-Quran yang berbicara tentang alam semesta dalam delapan kategori[212], sebagai berikut.

a) Ayat-ayat Al-Quran yang menggambarkan elemen-elemen pokok alam semesta dan menyuruh manusia untuk menyingkapnya.
b) Ayat-ayat Al-Quran yang mencakup masalah cara penciptaan alam semesta dan menyuruh manusia untuk menyingkap asal-usulnya.
c) Ayat-ayat Al-Quran yang menyuruh manusia untuk menyingkap bagaimana alam semesta ini berwujud.
d) Ayat-ayat Al-Quran yang menyuruh manusia mempelajari fenomena alam.
e) Ayat-ayat Al-Quran yang menunjukkan bahwa Allah bersumpah atas berbagai macam objek alam.
f) Ayat-ayat Al-Quran yang merujuk kepada kemungkinan terjadinya beberapa fenomena alam.
g) Ayat-ayat Al-Quran yang menekankan kelangsungan dan keteraturan penciptaan alam semesta oleh Allah.
h) Ayat-ayat Al-Quran yang menjelaskan keharmonisan keberadaan manusia dengan alam semesta, dan ketundukan apa yang ada di langit dan di bumi kepada manusia.

Di dalam delapan kategori ayat-ayat Al-Quran tersebut, Allah Yang Mahakuasa menganjurkan kepada hamba-hamba-Nya untuk melihat dan memikirkan fenomena alam semesta. Dengan melihat dan memikirkannya, akan tampak keteraturan dan koordinasi sistem penciptaan alam ini yang merupakan keajaiban-keajaiban Allah bagi hamba-hamba-Nya. Dari segi ini, kedudukan alam semesta menurut Al-Ghulsyani merupakan motivasi para ilmuwan Muslim untuk mempelajarinya. Hal ini karena mereka beranggapan bahwa mengkaji alam

212. Mahdi Al-Ghulsyani, *Filsafat Sains menurut al-Qur'an*, terj. Agus Effendi (Cet. X; Bandung: Mizan, 1998), hlm. 62-65.

semesta dan fenomenanya merupakan salah satu cara terbaik untuk mendekatkan diri kepada Allah. Mereka yakin bahwa mempelajari tanda-tanda Allah di dalam alam semesta, dapat membuat mereka mampu menyingkap kesalinghubungan seluruh bagian alam semesta dan kesatuan yang tersembunyi di balik dunia yang penuh keragaman ini.[213]

3. Prinsip-Prinsip Filsafat Pendidikan Islam Tentang Alam

Setelah dikemukakan tentang hakikat alam dan kedudukannya secara filosofis, kini giliran filsafat pendidikan Islam untuk mengkajinya. Pada bagian ini, akan dipaparkan pendapat Al-Syaibany mengenai pandangan filsafat pendidikan Islam tentang alam semesta.[214] Karena Al-Syaibany beranggapan bahwa filsafat pendidikan Islam tidak lain adalah prinsip-prinsip Islam tentang Filsafat Pendidikan, prinsip-prinsipnya tentang alam mencakup sepuluh hal sebagai berikut.

a. Filsafat pendidikan Islam percaya bahwa pendidikan Islam sebagai proses pembentukan pengalaman dan perubahan tingkah laku, baik individu maupun masyarakat, hanya akan berhasil apabila terjadi interaksi antara peserta didik, benda dan lingkungan alam sekitar, tempat mereka hidup. Seluruh makhluk, baik benda ataupun alam sekitar dipandang sebagai bagian alam semesta. Oleh karena itu, proses pendidikan manusia dan peningkatan mutu akhlaknya bukan sekadar terjadi dalam lingkungan sosial semata, melainkan pula dalam lingkungan alam yang bersifat material. Pendidikan Islam dengan ini harus memerhatikan setiap lingkungan alam yang berbeda, yang dapat memengaruhi perbedaan watak, akhlak, adat, tradisi, dan cara hidup peserta didiknya. Anak didik yang hidup di pesisir akan memiliki watak dan tradisi berbeda dengan anak didik yang tinggal di pegunungan, demikian juga perbedaan antara kota dan desa.
b. Filsafat pendidikan Islam percaya bahwa alam semesta atau *universe*, baik yang materi maupun bukan, memiliki hukumnya sendiri-sendiri. Hal ini harus diteliti dan dipelajari dalam pendidikan Islam, agar peserta didik mampu mengenali hukum-hukum yang mengendalikan alam semesta ini, sehingga memiliki keteraturan dan keharmonisan dalam kehidupannya.
c. Filsafat pendidikan Islam percaya bahwa alam semesta yang terbagi dalam dua kategori: alam benda dan alam ruh, harus dipandang sebagai satu kesatuan, yang tidak dipisah-pisahkan. Pendidikan Islam oleh karenanya harus dapat

213. *Ibid.*, hlm. 68.
214. Omar Mohammad Al-Toumy Al-Syaibany, *Falsafah Pendidikan Islam*, hlm. 57-99.

memerhatikan kedua alam ini secara seimbang karena kehidupan manusia yang sempurna tidak akan terwujud hanya oleh salah satunya.

d. Filsafat pendidikan Islam percaya bahwa alam semesta dengan segala manifestasi, elemen-elemen, dan unsur-unsurnya adalah berubah dan selalu bergerak sesuai hukum dan tujuan yang telah digariskan Penciptanya. Perubahan dan pergerakan ini, tidak seperti pandangan dialektika materialisme, tidak harus dari buruk ke baik atau dari baik ke lebih baik. Proses pendidikan harus mampu menyampaikan ini, bahwa alam semesta mengalami perubahan dan perkembangan sebagai hukum Tuhan.
e. Filsafat pendidikan Islam percaya bahwa alam semesta yang berjalan dengan teratur harus dipahami sebagai keajaiban dan keagungan Sang Pencipta. Dengan ini pendidikan Islam harus dapat menunjukkan keajaiban dan keagungan ini, yaitu manusia tidak berdaya di hadapan Tuhan yang telah membuat alam ini sedemikian harmonis dan teratur.
f. Filsafat pendidikan Islam meskipun percaya bahwa di dalam alam ini terjadi hubungan kausal (sebab-akibat), ia terjadi secara mutlak. Di sini terdapat pengecualian, yang dalam akidah Islam disebutkan bahwa Tuhan adalah sebab hakiki yang tidak memiliki sebab. Oleh karena itu, di alam ini terdapat kejadian luar biasa, yang tidak dapat dilacak sebabnya melalui hukum sebab-akibat. Pendidikan Islam harus mengajarkan ini. Kejadian luar biasa bukanlah peristiwa ganjil, melainkan merupakan sesuatu yang berada di luar kemampuan manusia yang lemah.
g. Filsafat pendidikan Islam percaya bahwa alam semesta bukanlah musuh manusia, dan bukan penghalang bagi kemajuan manusia. Alam merupakan teman dan alat terbaik bagi kemajuan manusia. Oleh karena itu, pendidikan Islam dapat diarahkan pada bagaimana pengelolaan akan kegunaan dan manfaat alam ini sehingga manusia mengalami kemajuan. Manusia diajarkan bagaimana mengambil manfaat dari alam ini secara bijaksana, tanpa sombong dan tirani terhadap alam ini.
h. Filsafat pendidikan Islam percaya bahwa alam semesta dan seluruh isinya adalah bersifat baru. Prinsip ini dapat dijadikan pegangan dalam pendidikan Islam bahwa hanya Allahlah yang kekal dan abadi. Oleh karena sifat kebaruan ini, alam dapat dipelajari bagi penemuan-penemuan baru manusia.
i. Filsafat pendidikan Islam percaya bahwa kekekalan dan keabadian Allah sebagai pencipta merupakan hal yang keluar dan bebas dari hukum alam ini. Allah sebagai pencipta memiliki identitasnya tersendiri, Mahaagung dan

Mahasempurna. Adanya alam ini merupakan kehendak dan kekuasaan-Nya secara langsung dan mutlak, tanpa media atau perantara apa pun.

j. Filsafat pendidikan Islam percaya bahwa Allah adalah sumber alam semesta. Dia memiliki ciri-ciri keunggulan sebagai Tuhan Yang Mutlak. Pendidikan Islam dengan keunggulan Tuhan ini harus dapat mengajarkan bahwa Allah adalah memiliki segala sifat kesempurnaan dan jauh dari segala sifat kerendahan. Sifat-sifat kesempurnaan Tuhan ini sedemikian rupa harus dapat dimanifestasikan peserta didik dalam kehidupannya, melalui proses pendidikan yang diterimanya.

Dengan sepuluh prinsip tersebut, menurut Al-Syaibany, filsafat pendidikan Islam dapat menentukan pemikiran pendidikan Islam dan implementasinya di antara filsafat-filsafat pendidikan lainnya. Filsafat pendidikan Islam sebagai ilmu harus mampu menentukan sikapnya terhadap permasalahan-permasalahan seputar alam. Sikap ini pada gilirannya melahirkan prinsip-prinsip yang dapat dijadikan landasan filosofis bagi penentuan tujuan pendidikan, kurikulum, metode, dan komponen-komponen lainnya. Intinya, filsafat pendidikan Islam hendaknya dapat membina dan membangun pemikiran filsafatnya sesuai pandangan dan ajaran yang diambil dari sumber ajaran Islam.[215]

4. Alam dan Lingkungan Pendidikan

Lingkungan dalam arti luas mencakup iklim dan geografis, tempat tinggal, adat istiadat, dan alam. Dengan kata lain, lingkungan adalah segala sesuatu yang tampak dan terdapat dalam alam kehidupan. Ia adalah seluruh yang ada, baik berupa manusia maupun benda, alam yang bergerak ataupun tidak bergerak.[216] Dengan demikian, lingkungan adalah sesuatu yang melingkupi hidup dan kehidupan manusia.

Adapun lingkungan pendidikan secara sederhana berarti lingkungan tempat terjadinya pendidikan. M. Arifin menyebut lingkungan pendidikan dengan istilah lembaga pendidikan. Menurutnya, salah satu faktor yang memungkinkan terjadinya proses pendidikan Islam secara konsisten dan berkesinambungan adalah institusi atau lembaga pendidikan Islam.[217] Dari sini, Abudin Nata memahami lingkungan pendidikan Islam sebagai suatu institusi atau lembaga tempat pendidikan itu

215. *Ibid.*, hlm. 55-56.
216. Baca Zakiah Darajat dkk., *Ilmu Pendidikan Islam* (Cet. III; Jakarta: Bumi Aksara, 1996), hlm. 63-64.
217. M. Arifin, *Ilmu Pendidikan Islam: Suatu Tinjauan Teoretis dan Praktis Berdasarkan Pendekatan Interdisipliner* (Cet. IV; Jakarta: Bumi Aksara, 1996), hlm. 83.

berlangsung. Di dalamnya terdapat ciri-ciri keislaman yang memungkinkan terselenggaranya pendidikan Islam dengan baik. Lingkungan pendidikan berfungsi sebagai penunjang terjadinya proses kegiatan belajar mengajar secara aman, tertib, dan berkelanjutan.[218]

Menurut Sutari Imam Barnadib, lingkungan pendidikan adalah segala sesuatu yang ada di sekitar anak didik. Oleh karena itu, lingkungan pendidikan di sini merupakan alam sekitar (*milieu*). Alam sekitar dipandang sebagai salah satu faktor penentu proses pelaksanaan pendidikan, meskipun ia tidak bertanggung jawab terhadap keberhasilan pendidikan. Beberapa ahli telah membagi lingkungan pendidikan ke dalam tiga lembaga, yaitu lingkungan keluarga, sekolah, dan masyarakat. Ketiganya merupakan satu kesatuan yang tidak dapat dipisahkan, merupakan mata rantai yang tidak boleh diputuskan.[219]

Dari beberapa prinsip filsafat pendidikan Islam tentang alam telah disebutkan bahwa alam semesta merupakan penentu keberhasilan proses pendidikan. Adanya interaksi antara peserta didik dan benda atau lingkungan alam sekitar tempat mereka hidup merupakan prinsip filsafat pendidikan Islam yang perlu diperhatikan. Prinsip ini menekankan bahwa proses pendidikan manusia dan peningkatan mutu akhlaknya bukan sekadar terjadi dalam lingkungan sosial semata, melainkan pula dalam lingkungan alam yang bersifat material. Jadi, alam semesta merupakan tempat dan wahana yang memungkinkan proses pendidikan berhasil. Semboyan “kembali ke alam” merupakan salah satu filsafat pendidikan yang menghendaki alam sebagai lingkungan pendidikan.

---

218. Abudin Nata, *Filsafat Pendidikan Islam* (Cet. I; Jakarta: Logos, 1997), hlm. 111-112.
219. Sutari Imam Barnadib, *Pengantar Ilmu Pendidikan Sistematis* (Cet. XV; Yogyakarta: Andi Offset, 1995), hlm. 117-118.

WACANA FILOSOFIS TENTANG KOMPONEN-KOMPONEN PENDIDIKAN ISLAM

A. Pengantar

Noeng Muhadjir dalam *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial: Teori Pendidikan Pelaku Sosial Kreatif* menyebutkan bahwa aktivitas pendidikan dapat dilihat dari tiga alternatif, yaitu unsur dasar pendidikan, komponen pokok pendidikan, dan makna pendidikan.[220] Suatu aktivitas dapat disebut pendidikan apabila di dalamnya terdapat lima unsur dasar pendidikan, yaitu yang memberi (pendidik), yang menerima (subjek didik), tujuan baik, cara atau jalan yang baik, dan konteks positif. Dilihat dari kelima unsur ini, pendidikan dapat diartikan sebagai aktivitas interaktif antara pemberi dan penerima untuk mencapai tujuan baik dengan cara yang baik dalam konteks positif.[221] Dari segi komponen, suatu aktivitas dapat dikategorikan pendidikan apabila mengandung empat komponen pokok, yaitu kurikulum, subjek didik dan satuan sosialnya, personifikasi pendidik, dan konteks belajar.

Untuk dapat membedakan antara unsur dasar dan komponen pokok pendidikan, kursi dapat dijadikan ilustrasi. Sebuah kursi memiliki unsur dasar:

---

220. Noeng Muhadjir, *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial: Teori Pendidikan Pelaku Sosial Kreatif* (Cet. II Edisi V; Yogyakarta: Rake Sarasin, 2003), hlm. 1.
221. *Ibid*., hlm. 4.

kayu, plastik, atau logam. Dengan unsur dasar ini kursi tersebut memiliki komponen: kaki, sandaran, dan tempat duduk. Bila hasil identifikasi unsur dan komponen menimbulkan ambiguitas, hal ini menandakan bahwa unsur atau komponennya belum jelas dan tidak esensial. Unsur kayu, plastik, dan logam bisa saja menjadi unsur meja, gerobag, atau rumah. Akan tetapi, komponen kaki, sandaran, dan tempat duduk kiranya merupakan hal yang esensial bagi apa yang disebut kursi. Berdasarkan hasil analisis terhadap lima unsur dasar dan empat komponen, pendidikan dapat dirumuskan sebagai upaya terprogram mengantisipasi perubahan sosial oleh pendidik yang mempribadi dalam rangka membantu subjek didik dan satuan sosialnya untuk berkembang ke tingkat normatif yang lebih baik dengan cara atau jalan yang normatif juga baik.[222] Sementara dilihat dari alternatif ketiga, yaitu makna pendidikan, pendidikan memiliki tiga fungsi, yaitu (1) menumbuhkan kreativitas subjek didik; (2) memperkaya khazanah moralitas budaya manusia dengan jalan mengembangkan nilai-nilai insani dan nilai-nilai ilahi; (3) menyiapkan tenaga kerja yang memiliki produktivitas.[223]

Dengan memadukan kedua alternatif pertama, yaitu tentang unsur dasar dan komponen pokok pendidikan, Noeng Muhadjir telah melakukan apa yang disebutnya dasar sistematika studi ilmu pendidikan. Menurutnya, dengan melihat dasar sistematikanya, ilmu pendidikan mencakup empat faktor pendidikan, yaitu;

1. Subjek didik, yaitu siapa saja yang masih memerlukan bantuan orang lain untuk berkembang ke tingkat yang lebih baik.
2. Personifikasi pendidik, yaitu siapa pun yang mampu menampilkan kelebihan mempribadi dan siap membantu yang kurang dalam perkembangannya.
3. Tujuan normatif dan program pendidikan, yaitu konteks belajar-mengajar yang mempunyai rentang dari proses belajar sampai ke konteks belajar dan konteks sosial.
4. Upaya aktif mendekonstruksi dan mengonstruksi bangunan masa depan masyarakat.[224]

Dengan memodifikasi konsepsi Noeng Muhadjir di atas, paparan berikut bermaksud mengungkapkan secara filosofis komponen-komponen pokok pendidikan Islam ke dalam lima komponen, yaitu tujuan pendidikan, pendidik

222. *Ibid.*, hlm. 7.
223. *Ibid.*, hlm. 20.
224. *Ibid.*, hlm. 28.

dan peserta didik, kurikulum pendidikan, metode pendidikan, dan konteks pendidikan. Kelima komponen ini merupakan sebuah sistem, artinya kelima komponen itu merupakan satu kesatuan pendidikan yang masing-masing berdiri sendiri, tetapi berkaitan satu sama lainnya sehingga terbentuk satu kebulatan yang utuh dalam mencapai tujuan yang diinginkan.[225]

B. Tujuan Pendidikan

"Pendidikan dalam arti Islam adalah sesuatu yang khusus hanya untuk manusia", demikian menurut Syed Muhammad Al-Naquib Al-Attas.[226] Pernyataan ini mengindikasikan bahwa pendidikan Islam secara filosofis seyogianya memiliki konsepsi yang jelas dan tegas mengenai manusia. Kalau pendidikan dalam Islam hanya untuk manusia, manusia yang bagaimana yang dikehendaki pendidikan Islam? Marimba menyebutkan bahwa manusia yang dikehendaki oleh pendidikan Islam adalah manusia yang berkepribadian Muslim.[227] Muhammad Munîr Mursi menyebutnya dengan istilah *insân kâmil*[228] dan Muhammad Quthb dengan terma "manusia sejati".[229] Sementara itu, Al-Abrasyi berpendapat bahwa manusia yang ingin dibentuk oleh pendidikan Islam adalah "manusia yang mencapai akhlak sempurna".[230] Menurut Arifin, pendidikan Islam bermaksud membentuk manusia yang perilakunya didasari dan dijiwai oleh iman dan takwa kepada Allah, yaitu manusia yang dapat "merealisasikan idealitas Islami", yang menghambakan sepenuhnya kepada Allah.[231] Dari ini semua, M. Natsir menyimpulkan bahwa pendidikan Islam sebenarnya bermaksud merealisasikan tujuan hidup Muslim itu sendiri, yaitu penghambaan sepenuhnya kepada Allah.[232] Hal ini sesuai dengan maksud dari firman Allah dalam Al-Quran Surah Al-Dzâriyât (51) ayat 56 yang

---

225. Baca Muhaimin dan Abdul Mujib, *Pemikiran Pendidikan Islam: Kajian Filosofis dan Kerangka Dasar Operasionalnya* (Cet. I; Bandung: Trigenda Karya, 1993), hlm. 166.
226. Syed Muhammad Al-Naquib Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam: Suatu Rangka Pikir Pembinaan Filsafat Pendidikan Islam*, terj. Haidar Bagir (Cet. IV; Bandung: Mizan, 1992), hlm. 67.
227. Ahamad D. Marimba, *Pengantar Filsafat Pendidikan Islam* (VIII; Bandung: Al-Ma'arif, 1989), hlm. 46.
228. Muhammad Munîr Mursî, *Al-Tarbiyyah al-Islâmiyyah: Ushûluhâ wa Tathawwuruhâ fî al-Bilâd al-'Arabiyyah* (Kairo: 'Alam al-Kutub, 1977), hlm. 18.
229. Muhammad Quthb, *Sistem Pendidikan Islam*, terj. Salman Harun (Cet. I; Bandung: Al-Ma'arif, 1984), hlm. 20.
230. M. Athiyah Al-Abrasyi, *Dasar-Dasar Pokok Pendidikan Islam*, terj. Bustami A. Ghani dan Djohar Bahry (Cet. VII; Jakarta: Bulan Bintang, 1993), hlm. 1.
231. M. Arifin, *Filsafat Pendidikan Islam* (Cet. I; Jakarta: Bina Aksara, 1987), hlm. 119.
232. M. Natsir, *Capita Selecta* (Cet. III; Jakarta: Bulan Bintang, 1973), hlm. 82.

menyebutkan bahwa tujuan penciptaan manusia adalah pengabdian (*'ibâdah*) dalam pengertian yang luas kepada Allah.

Demikianlah berbagai wacana dan pemikiran telah dikemukakan para pakar pendidikan Islam mengenai manusia yang hendak dibentuk oleh pendidikan Islam. Semua pendapat itu sesungguhnya bermuara pada satu pertanyaan: apa itu tujuan pendidikan Islam? Salah satu kunci untuk memahami tujuan pendidikan adalah tujuan itu harus baik, yang dapat memberikan perkembangan atau kepentingan bagi peserta didik. Menurut Muhadjir, makna "baik" secara filosofis mencakup etiket, *conduct* (perilaku terpuji), *virtues* (watak terpuji), *practical values*, dan *living values*. Agar peserta didik menjadi pandai, ahli, bertambah cerdas, berkepribadian luhur, toleran, pandai membaca dan banyak lagi, merupakan contoh tujuan baik dalam pendidikan.[233]

Menurut John Dewey, tujuan pendidikan dapat diklasifikasikan dalam dua kategori, yaitu *means* dan *ends*. *Means* merupakan tujuan yang berfungsi sebagai alat yang dapat mencapai *ends*. *Means* adalah tujuan "antara", sedangkan *ends* adalah tujuan "akhir". Dengan kedua kategori ini, tujuan pendidikan harus memiliki tiga kriteria, yaitu (1) tujuan harus dapat menciptakan perkembangan yang lebih baik daripada kondisi yang sudah ada; (2) tujuan itu harus fleksibel, yang dapat disesuaikan dengan keadaan; (3) tujuan itu harus mewakili kebebasan aktivitas.[234] Pada akhirnya, setiap tujuan harus mengandung nilai, yang dirumuskan melalui observasi, pilihan dan perencanaan, yang dilaksanakan dari waktu ke waktu. Apabila tujuan tidak mengandung nilai, bahkan dapat menghambat pikiran sehat peserta didik, itu dilarang.[235]

Sementara itu, Ma<u>h</u>mûd Al-Sayyid Sultân dalam *Mafâhîm Tarbawiyyah fi al-Islâm* menjelaskan bahwa tujuan pendidikan dalam Islam haruslah memenuhi beberapa karakteristik, seperti kejelasan, keumuman, universal, integral, rasional, aktual, ideal, dan mencakup jangkauan untuk masa yang panjang.[236] Dengan karakteristik ini, tujuan pendidikan Islam harus mencakup aspek kognitif (*fikriyyah ma'rafiyyah*), afektif (*khuluqiyyah*), psikomotor (*jihâdiyyah*), spiritual (*rû<u>h</u>iyyah*), dan sosial kemasyarakatan (*ijtimâ'iyyah*).[237]

---

233. Noeng Muhadjir, *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial: Teori Pendidikan Pelaku Sosial Kreatif*, hlm. 1-2.
234. John Dewey, *Democracy and Education* (Cet. IV; New York: The Macmillan Company, 1964), hlm. 100-105. Buku ini dicetak pertama kali tahun 1916, yang kemudian mengalami revisi tahun 1944.
235. *Ibid*., hlm. 107.
236. Ma<u>h</u>mûd Al-Sayyid Sulthân, *Mafâhîm Tarbawiyyah fi al-Islâm* (Cet. II; Kairo: Dar al-Ma'arif, 1981), hlm. 104-105.
237. *Ibid*., hlm. 91-103.

Laporan Hasil *World Conference on Muslim Education* yang pertama di Makkah tanggal 31 Maret sampai 8 April 1977 menyebutkan:

> *Education should aim at balanced growth of the total personality of man through the training of mans spirit, intellect, the rational self, feelings and bodily senses. Education should therefore cater for the growth of man in all its aspects; spiritual, intellectual, imaginative, physical, scientific, linguistic both individually and collectively and motivate all these aspects towards goodness and the attainment of perpection. The ultimate aim of Muslim education lies in the realization of complete submission to Allah on the level of individual, the community and humanity at large*.[238] (Pendidikan seharusnya bertujuan menimbulkan pertumbuhan yang seimbang dari kepribadian total manusia melalui latihan spiritual, intelek, rasional diri, perasaan, dan kepekaan tubuh manusia. Oleh karena itu, pendidikan seharusnya menyediakan jalan bagi pertumbuhan manusia dalam segala aspeknya; spiritual, intelektual, imajinasi, fisik, ilmiah, linguistik, baik secara individual maupun secara kolektif, dan memotivasi semua aspek ini untuk mencapai kebaikan dan kesempurnaan. Tujuan akhir pendidikan Muslim terletak pada realisasi penyerahan mutlak kepada Allah pada tingkat individual, masyarakat, dan kemanusian pada umumnya).

Dari kutipan di atas tampak bahwa pendidikan Islam memiliki dua tujuan, yaitu tujuan antara dan tujuan akhir. Kedua tujuan ini disebut oleh 'Abdurra<u>h</u>mân Shâli<u>h</u> 'Abdullâh dengan istilah *objectives* dan *aims*[239] *atau dalam terma Arabnya ahdâf* dan *ghâyah*.[240] *Objectives* (*ahdâf*) merupakan tujuan antara yang dapat mengantarkan kepada tujuan akhir atau *aims* (*ghâyah*). Dalam pandangan Azyumardi Azra, tujuan antara adalah tujuan yang pertama-tama hendak dicapai dalam proses pendidikan Islam. Tujuan ini menyangkut perubahan-perubahan yang dikehendaki dalam proses pendidikan Islam, baik berkenaan dengan pribadi anak didik, masyarakat, maupun lingkungan. Tujuan antara itu perlu jelas keberadaannya sehingga pendidikan Islam dapat diukur keberhasilannya tahap demi tahap.[241] Omar Mohammad Al-Toumy Al-Syaibany mencoba memperjelas tujuan "antara" dalam pendidikan Islam dengan membaginya dalam tiga jenis, yaitu;

1. Tujuan individual, yaitu tujuan yang berkaitan dengan kepribadian individu dan pelajaran-pelajaran yang dipelajarinya. Tujuan ini menyangkut perubahan-

---

238. Dikutip dari Hasan Langgulung, *Asas-asas Pendidikan Islam* (Cet. II; Jakarta: Pustaka al-Husna, 1988), hlm. 308.
239. 'Abdurra<u>h</u>mân Shâli<u>h</u> 'Abdullâh, *Educational Theory: A Qur'anic Outlook* (Makkah Al-Mukarramah: Umm al-Qura University, t.th.), hlm. 114.
240. *Ibid*., hlm. 115.
241. Azyumardi Azra, *Esei-Esei Intelektual Muslim dan Pendidikan Islam* (Cet. I; Jakarta: Logos, 1999), hlm. 6-7.

perubahan yang diinginkan pada tingkah laku mereka, aktivitas, dan pencapaiannya, pertumbuhan kepribadian, dan persiapan mereka di dalam menjalani kehidupannya di dunia dan akhirat.

2. Tujuan sosial, yaitu tujuan yang berkaitan dengan kehidupan sosial anak didik secara keseluruhan. Tujuan ini menyangkut perubahan-perubahan yang dikehendaki bagi pertumbuhan, memperkaya pengalaman, dan kemajuan mereka di dalam menjalani kehidupan bermasyarakat.
3. Tujuan profesional, yaitu tujuan yang berkaitan dengan pendidikan sebagai ilmu, sebagai seni, sebagai profesi, dan sebagai suatu aktivitas di antara aktivitas-aktivitas yang ada di dalam masyarakat.[242]

Proses pendidikan Islam berusaha mencapai ketiga tujuan "antara" di atas, yaitu tujuan individual, sosial, dan profesional. Ketiga tujuan antara ini secara terpadu dan terarah diusahakan agar dapat mencapai tujuan akhir pendidikan Islam, yaitu penyerahan secara mutlak kepada Allah. Menurut Arifin, tujuan akhir pendidikan Islam seyogianya mengandung nilai-nilai Islami, yang dapat diwujudkan, baik dalam bentuk normatif (berdasarkan norma-norma yang hendak diinternalisasikan), fungsional (mendayagunakan aspek kognitif, afektif, dan psikomotor), maupun operasional (dapat dilaksanakan).[243]

Sehubungan dengan hal itu, Abu Al-'Ainain menjelaskan bahwa tujuan akhir pendidikan Islam sebagai tujuan *asâsî* (primer) harus mengandung dua nilai, yaitu nilai spiritual (*rûhiyyah*) yang berkaitan dengan Allah sebagai pemilik sifat yang maha tinggi (*al-matsal al-a'lâ*) dan nilai ibadah (*'ubûdiyyah*) berkaitan dengan kemaslahatan manusia. Sementara tujuan antara pendidikan Islam sebagai tujuan *far'î* (sekunder) harus mengandung enam nilai seperti nilai rasional, moral, psikologis, material, estetika, dan sosial.[244]

Dari hal di atas kiranya dapat disimpulkan bahwa pendidikan Islam sebagai sebuah proses memiliki dua tujuan, yaitu tujuan akhir (tujuan umum) yang disebut sebagai tujuan primer dan tujuan antara (tujuan khusus) yang disebut tujuan sekunder. Tujuan akhir pendidikan Islam adalah penyerahan dan penghambaan diri secara total kepada Allah. Tujuan ini bersifat tetap dan berlaku umum, tanpa memerhatikan tempat, waktu, dan keadaan. Tujuan antara pendidikan Islam

242. Omar Mohammad Al-Toumy Al-Syaibany, *Falsafah Pendidikan Islam*, terj. Hasan Langgulung (Cet. I; Jakarta: Bulan Bintang, 1979), hlm. 399.
243. M. Arifin, *Filsafat Pendidikan Islam* (Cet. I; Jakarta: Bina Aksara, 1987), hlm. 126-128.
244. Ali Khalil Abu Al-'Ainain, *Falsafah al-Tarbiyyah al-Islâmiyyah fi al-Qur'ân al-Karîm* (Cet. I; t.tp: Dar al-Fikr al-'Araby, 1980), hlm. 149-153.

merupakan penjabaran tujuan akhir yang diperoleh melalui usaha ijtihad para pemikir pendidikan Islam, yang karenanya terikat oleh kondisi *locus* dan *tempus*. Tujuan antara harus mengandung perubahan-perubahan yang diharapkan subjek didik setelah melakukan proses pendidikan, baik yang bersifat individual, sosial, maupun profesional. Tujuan antara ini perlu jelas keberadaannya sehingga pendidikan Islam dapat diukur keberhasilannya tahap demi tahap. Tujuan antara inilah yang biasanya dijabarkan dalam bentuk kurikulum atau program pendidikan.

C. Pendidik dan Peserta Didik

Pendidik merupakan salah satu komponen penting dalam proses pendidikan. Di pundaknya terletak tanggung jawab yang besar dalam upaya mengantarkan peserta didik ke arah tujuan pendidikan yang telah dicitakan. Secara umum, pendidik adalah mereka yang memiliki tanggung jawab mendidik. Mereka adalah manusia dewasa yang karena hak dan kewajibannya melaksanakan proses pendidikan.[245] Menurut Ahmad Tafsir, pendidik dalam Islam adalah siapa saja yang bertanggung jawab terhadap perkembangan peserta didik. Mereka harus dapat mengupayakan perkembangan seluruh potensi peserta didik, baik kognitif, afektif, maupun potensi psikomotor. Potensi-potensi ini sedemikian rupa dikembangkan secara seimbang sampai mencapai tingkat yang optimal berdasarkan ajaran Islam.[246]

Dalam konsepsi Islam, Muhammad Rasulullah adalah *al-mu'allim al-awwal* (pendidik pertama dan utama), yang telah dididik oleh Allah *Rabb al-'Âlamîn*. Pendidik teladan dan percontohan ada dalam pribadi Rasulullah yang telah mencapai tingkatan pengetahuan yang tinggi, akhlak yang luhur, dan menggunakan metode dan alat yang tepat. Hal ini karena beliau telah dididik melalui ajaran-ajaran yang sesuai Al-Quran. Al-Quran Surah Al-Qalam (68) ayat 4 menyebutkan bahwa Rasulullah sungguh memiliki akhlak yang agung, yang diperoleh dari pendidikan yang baik (*ahsan ta'dîb*). Ketika Rasulullah bersabda bahwa dirinya diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia, Abu Bakar bertanya, "Saya tidak melihat dan mendengar seseorang yang lebih fasih dan lebih baik daripada Engkau, siapa yang telah mendidik Engkau?" Rasulullah menjawab,

245. Ahmad D. Marimba, *Pengantar Filsafat Pendidikan Islam*, hlm. 37.
246. Ahmad Tafsir, *Ilmu Pendidikan dalam Perspektif Islam* (Cet. II; Bandung: Remaja Rosdakarya, 1994), hlm. 74.

"Tuhanku telah mendidikku dengan sebaik-baiknya pendidikan (*ahsan ta'dîb*)."[247] Dari proses pendidikan yang baik inilah Rasulullah memerintahkan agar para orangtua juga mendidik anaknya dengan *ahsan ta'dîb*.[248]

Pendidik menurut Noeng Muhadjir adalah seorang yang mempribadi (personifikasi pendidik), yaitu mempribadinya keseluruhan yang diajarkan, bukan hanya isinya, melainkan pula nilainya.[249] Personifikasi pendidik ini merupakan hal yang penting maknanya bagi kepercayaan peserta didik. Seorang pengajar keterampilan bertukang perlu memiliki keterampilan yang tampilannya meyakinkan peserta didik, tidak cukup hanya menguasai teori bertukang. Seorang pengajar piano haruslah terampil bermain piano. Seorang pengajar agama tidak cukup hanya karena yang bersangkutan memiliki pengetahuan agama secara luas, melainkan juga harus seorang yang meyakini kebenaran agama yang dianutnya dan menjadi pemeluk agama yang baik. Inilah yang disebut personifikasi pendidik. Intinya, pendidik adalah seorang profesional dengan tiga syarat: memiliki pengetahuan lebih, mengimplisitkan nilai dalam pengetahuannya itu, dan bersedia mentransfer pengetahuan beserta nilainya kepada peserta didik.[250]

Kedudukan seorang pendidik dalam pendidikan Islam adalah penting dan terhormat. Imam Al-Ghazali menulis:

> Seseorang yang berilmu dan kemudian bekerja dengan ilmunya, dialah yang dinamakan orang besar di kolong langit ini. Dia itu ibarat matahari yang menyinari orang lain, dan menyinari dirinya sendiri. Ibarat minyak kesturi yang wanginya dapat dinikmati orang lain, dan ia sendiri pun harum. Siapa yang bekerja di bidang pendidikan, maka sesungguhnya ia telah memilih pekerjaan yang terhormat dan yang sangat penting. Maka hendaknya ia memelihara adab dan sopan santun dalam tugasnya ini.[251]

Begitu tinggi dan terhormat kedudukan seorang pendidik, penyair Mesir Syauqi Bek telah menyamakan kedudukannya mirip seorang rasul. "Berdirilah (untuk menghormati pendidik) dan berilah penghargaan karena seorang pendidik

---

247. Mahmûd Al-Sayyid Sulthân, *Mafâhîm Tarbawiyyah* (Cet. II; Kairo: Dar Al-Ma'arif, 1981), hlm. 71-72.
248. Hadis yang menyebutkan kewajiban orangtua melakukan pendidikan yang baik ini adalah أكرموا أولادكم وأحسنوا أدبهم . Hadis ini diriwayatkan Ibnu Majah dalam Sunannya. Lihat *Sunan Ibn Majah* hadis nomor 3661 dalam CD-Rom *Mausû'ah al-Hadîts al-Syarîf*.
249. Baca Noeng Muhadjir, *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial: Teori Pendidikan Pelaku Sosial Kreatif* (Edisi V; Yogyakarta: Rake Sarasin, 2003), hlm. 6.
250. *Ibid*., hlm. 71.
251. Dikutip dari M. Athiyah Al-Abrasyi, *Dasar-Dasar Pokok Pendidikan Islam* terj. Bustami A. Ghani dan Djohar Bahry (Cet. III; Jakarta: Bulan Bintang, 1993), hlm. 135-136.

itu hampir saja merupakan seorang rasul."[252] Sementara itu, Al-Abrasyi memandang pendidik sebagai bapak rohani (*spiritual father*) bagi anak didiknya. Pendidik adalah orang yang memberi santapan jiwa dengan ilmunya. Pendidik merupakan manusia yang menjadi penentu hidup dan berkembangnya anak didik.[253] Dengan ini, ia menetapkan beberapa syarat bagi seorang pendidik yang profesional. Seorang pendidik tidak boleh mengutamakan materi, mendidik karena Allah, bersih dari dosa dan maksiat, ikhlas dalam bekerja, pemaaf, mencintai anak didik, mengetahui watak anak didik, dan menguasi materi pelajaran.[254]

Pendidik, selain bertugas melakukan *transfer of knowledge*, juga seorang motivator dan fasilitator bagi proses belajar peserta didiknya. Menurut Hasan Langgulung, dengan paradigma ini, seorang pendidik harus dapat memotivasi dan memfasilitasi peserta didik agar dapat mengaktualisasikan sifat-sifat Tuhan yang baik, sebagai potensi yang perlu dikembangkan.[255] Dalam melakukan tugas profesinya, pendidik bertanggung jawab sebagai seorang pengelola belajar (*manager of learning*), pengarah belajar (*director of learning*), dan perencana masa depan masyarakat (*planner of the future society*). Dengan tanggung jawab ini, pendidik memiliki tiga fungsi, yaitu (1) fungsi instruksional yang bertugas melaksanakan pengajaran; (2) fungsi edukasional yang bertugas mendidik peserta didik agar mencapai tujuan pendidikan; (3) fungsi managerial yang bertugas memimpin dan mengelola proses pendidikan.[256]

Dengan ketiga fungsi di atas, seorang pendidik dalam konsepi Islam dituntut memiliki beberapa kemampuan dasar (kompetensi) yang dapat digunakan dalam melaksanakan tugasnya. Paling tidak, ada tiga kompetensi yang harus dimilikinya, yaitu;

1. Kompetensi personal-religius, yaitu memiliki kepribadian berdasarkan Islam. Di dalam dirinya melekat nilai-nilai yang dapat ditransinternalisasikan kepada peserta didik, seperti jujur, adil, suka musyawarah, disiplin, dan lain-lain.
2. Kompetensi sosial-religius, yaitu memiliki kepedulian terhadap masalah-masalah sosial yang selaras dengan Islam. Sikap gotong-royong, suka menolong,

252. *Ibid*., hlm. 136.
253. *Ibid*.
254. *Ibid*., hlm. 137-140.
255. Hasan Langgulung, *Pendidikan Islam Menghadapi Abad Ke-21* (Cet. I; Jakarta: Pustaka al-Husna, 1988), hlm. 86.
256. Baca Muhaimin dan Abdul Mujib, *Pemikiran Pendidikan Islam: Kajian Filosofis dan Kerangka Dasar Operasionalnya*, hlm. 169-170.

egalitarian, toleransi, dan sebagainya merupakan sikap yang harus dimiliki pendidik yang dapat diwujudkan dalam proses pendidikan.

3. Kompetensi profesional-religius, yaitu memiliki kemampuan menjalankan tugasnya secara profesional, yang didasarkan atas ajaran Islam.[257]

Seorang pendidik dengan berbagai kompetensinya diharapkan dapat menjalankan tugas profesinya dengan baik, ibarat seorang rasul menyampaikan risalah kepada umatnya. Untuk itu, Abdurrahman Al-Nahlawi mensyaratkan sepuluh sifat yang harus dimiliki pendidik. Kesepuluh sifat ini sebagai berikut.

a. Tujuan hidup, tingkah laku, dan pola pikir pendidik hendaknya bersifat *rabbani*, yaitu bersandar kepada Allah, menaati Allah, mengabdi kepada Allah, mengikuti syariat-Nya, dan mengenal sifat-sifat-Nya.
b. Menjalankan aktivitas pendidikan dengan penuh keikhlasan. Pendidik dengan keluasan ilmunya hendaknya menjalankan profesinya hanya bermaksud mendapatkan keridlaan Allah dan menegakkan kebenaran.
c. Menjalankan aktivitas pendidikan dengan penuh kesabaran, karena tujuan pendidikan tidak akan tercapai dengan tergesa-gesa. Pendidik tidak boleh menuruti hawa nafsunya, seperti ingin segera melihat hasil kerjanya sebelum pengajaran itu terserap dalam jiwa anak.
d. Menyampaikan apa yang diserukan dengan penuh kejujuran. Apa yang disampaikan terlebih dahulu sudah diamalkan pendidik, baik perkataan maupun perbuatan, agar anak didik mudah mengikuti dan menirunya.
e. Senantiasa membekali diri dengan ilmu pengetahuan dan terus-menerus membiasakan diri untuk mempelajari dan mengkajinya. Pendidik tidak boleh puas dengan ilmu pengetahuan yang dikuasainya.
f. Memiliki kemampuan untuk menggunakan berbagai metode mengajar secara bervariasi, menguasainya dengan baik, dan pandai menentukan pilihan metode yang digunakan sesuai suasana mengajar yang dihadapinya.
g. Memiliki kemampuan pengelolaan belajar yang baik, tegas dalam bertindak, dan mampu meletakkan berbagai perkara secara proporsional.
h. Mampu memahami kondisi kejiwaan peserta didik yang selaras dengan tahapan perkembangannya, agar dapat memperlakukan peserta didik sesuai kemampuan akal dan perkembangan psikologisnya.

257. *Ibid*., hlm. 173.

i. Memiliki sikap yang tanggap dan responsif terhadap berbagai kondisi dan perkembangan dunia, yang dapat memengaruhi jiwa, keyakinan, dan pola pokir peserta didik.
j. Memperlakukan peserta didik dengan adil, tidak cenderung kepada salah satu dari mereka, dan tidak melebihkan seseorang atas yang lain, kecuali sesuai dengan kemampuan dan prestasinya.[258]

Selain pendidik, komponen lainnya yang melakukan proses pendidikan adalah peserta didik. Dalam paradigma pendidikan Islam, peserta didik merupakan orang yang belum dewasa dan memiliki sejumlah potensi dasar (*fitrah*) yang perlu dikembangkan. Di sini peserta didik adalah makhluk Allah yang terdiri dari aspek jasmani dan rohani yang belum mencapai tarap kematangan, baik fisik, mental, intelektual, maupun psikologisnya. Oleh karena itu, ia senantiasa memerlukan bantuan, bimbingan, dan arahan pendidik agar dapat mengembangkan potensinya secara optimal, dan membimbingnya menuju kedewasaan. Potensi dasar yang dimiliki peserta didik kiranya tidak akan berkembang secara maksimal tanpa melalui proses pendidikan. Islam memandang "Setiap anak dilahirkan dengan dibekali *fitrah*, kedua orangtuanyalah yang dapat membuat ia menjadi seorang Majusi, Nasrani, atau Yahudi".[259] Dari pandangan ini tampak bahwa Islam berupaya mensintesiskan antara pandangan nativisme yang menekankan pentingnya bakat dan pembawaan sebagai faktor yang memengaruhi seseorang, dengan pandangan empirisme yang cenderung mementingkan peranan lingkungan sebagai faktor yang memengaruhi kepribadian seseorang.[260] Islam mengakui bahwa peserta didik selaku manusia memang memiliki *fitrah*, tetapi bagaimana *fitrah* ini dapat dikembangkan dengan baik tergantung juga oleh keadaan lingkungan yang melingkupinya. Perpaduan antara faktor *fitrah* dan faktor lingkungan dalam konsepsi Islam merupakan proses dominan yang dapat memengaruhi pembentukan kepribadian seorang peserta didik.

Untuk itu, pemahaman tentang hakikat peserta didik merupakan suatu yang beralasan. Samsul Nizar dalam *Filsafat Pendidikan Islam: Pendekatan Historis,*

---

258. Abdurrahman Al-Nahlawi, *Prinsip-Prinsip dan Metoda Pendidikan Islam dalam Keluarga, di Sekolah dan di Masyarakat*, terj. Herry Noer Aly (Cet. I; Bandung: Diponegoro. 1989), hlm. 239-247.
259. كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه Hadis ini diriwayatkan oleh Imam al-Bukhari. Lihat *Sahîh al-Bukhârî* hadis nomor 1297 dalam CD-Rom *Mausû'ah al-Hadîts al-Syarîf*. Sementara itu Imam Muslim dalam *Sahîh Muslim* meriwayatkannya dengan redaksi ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه وينصرانه ويمجسانه Lihat *Shahîh Muslim* hadis nomor 4803 dalam CD-Rom *Mausû'ah al-Hadîts al-Syarîf*.
260. Lihat Noeng Muhadjir, *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial: Teori Pendidikan Pelaku Sosial Kreatif*, hlm. 38.

Teoretis dan Praktis menyebutkan beberapa deskripsi mengenai hakikat peserta didik sebagai berikut.

1) Peserta didik bukan miniatur orang dewasa, melainkan ia memiliki dunianya sendiri. Hal ini perlu dipahami, agar perlakuan terhadap mereka dalam proses pendidikan tidak disamakan dengan pendidikan orang dewasa.
2) Peserta didik adalah manusia yang memiliki perbedaan dalam tahap-tahap perkembangan dan pertumbuhannya. Pemahaman ini perlu diketahui agar aktivitas pendidikan Islam dapat disesuaikan dengan tingkat pertumbuhan dan perkembangan yang umumnya dialami peserta didik.
3) Peserta didik adalah manusia yang memiliki kebutuhan yang harus dipenuhi, baik menyangkut kebutuhan jasmani maupun rohani. Di antara kebutuhan dasarnya adalah kebutuhan biologis, kasih sayang, rasa aman, harga diri, dan aktualisasi diri. Hal ini perlu dipahami agar proses pendidikan dapat berjalan lancar.
4) Peserta didik adalah makhluk Allah yang memiliki perbedaan individual (*individual differentiations*), baik yang disebabkan faktor bawaan maupun lingkungan tempat ia tinggal. Hal ini perlu dipahami agar proses pendidikan dilakukan dengan memerhatikan perbedaan-perbedaan tersebut, tanpa harus mengorbankan salah satu pihak atau kelompok.
5) Peserta didik merupakan makhluk yang terdiri dari dua unsur utama; jasmaniah dan rohaniah. Unsur jasmani berkaitan dengan daya fisik yang dapat dikembangkan melalui proses pembiasaan dan latihan. Sementara unsur rohani berkaitan dengan daya akal dan daya rasa. Daya akal dapat dikembangkan melalui proses intelektualisme yang menekankan pada ilmu-ilmu rasional, dan daya rasa dapat dikembangkan melalui pendidikan ibadah dan akhlak. Pemahaman ini merupakan hal yang perlu agar proses pendidikan Islam memandang peserta didik secara utuh, tidak mengutamakan salah satu daya saja, tetapi semua daya dikembangkan dan diarahkan secara integral dan harmonis.
6) Peserta didik adalah makhluk Allah yang telah dibekali berbagai potensi (*fitrah*) yang perlu dikembangkan secara terpadu. Fungsi pendidikan dalam hal ini adalah membantu dan membimbing peserta didik agar dapat mengembangkan dan mengarahkan potensi yang dimilikinya, sesuai tujuan pendidikan yang telah ditetapkan, tanpa harus mengabaikan fungsi-fungsi kemanusiaannya.[261]

261. Samsul Nizar, *Filsafat Pendidikan Islam: Pendekatan Historis, Teoritis dan Praktis* (Cet. I; Jakarta: Ciputat Pers, 2002), hlm. 48-50.

Pemahaman mengenai hakikat peserta didik di atas berfungsi sebagai landasan filosofis untuk menerapkan proses pendidikan yang berorientasi pada peserta didik (*student oriented*), tidak lagi berorientasi pada materi pelajaran (*subject matter oriented*). Paul Suparno dkk. dalam *Reformasi Pendidikan: Sebuah Rekomendasi* menyebutkan bahwa "para pakar pendidikan pada umumnya berpandangan bahwa pendidikan hendaknya berorientasi dan demi pengembangan anak didik, dalam rangka memelihara dan meningkatkan martabat manusia dan budayanya".[262] Kalau pendidikan sudah berorientasi pada peserta didik, kedudukannya dalam proses pendidikan adalah sebagai subjek, bukan sebagai objek pendidikan. Memberlakukan peserta didik sebagai objek, masih menurut Suparno dkk., merupakan perlakuan yang tidak tepat. Pendidikan semacam ini akan "membonsai" harkat peserta didik sebagai manusia yang seharusnya memiliki kemampuan dan kebebasan untuk berkembang sesuai panggilan hidup dari Penciptanya.[263]

Hal senada juga disampaikan Noeng Muhadjir. Menurutnya, paradigma pendidikan dengan pendekatan psikologi humanistik telah mensyaratkan kedudukan peserta didik sebagai subjek pendidikan, yang setarap dengan kedudukan pendidik. Pendidik dan peserta didik dengan pendekatan ini memiliki kedudukan yang sama, yaitu sebagai subjek pendidikan. "Tidak ada yang didudukkan sebagai objek, tidak ada yang dieksploitasi, dan bukan pula hubungan koersif (yang satu mempunyai otoritas hak atas yang lain)". Hubungan interaktif yang memberlakukan pihak lain sebagai subjek, itulah aksi dua arah, yang dalam psikologi sosial disebut interaksi, dan dalam ilmu komunikasi disebut komunikasi.[264] Wawasan dasar pendidik dalam memandang peserta didik sebagai subjek pendidikan telah menumbuhkan upaya saling membantu demi peningkatan proses perkembangan semua pihak, dengan memerhatikan kelebihan dan kekurangannya masing-masing.[265]

Memosisikan pendidik dan peserta didik sebagai subjek pendidikan mengindikasikan perlunya penerapan filsafat konstruktivisme dalam pendidikan. Menurut filsafat ini, pengetahuan merupakan hasil bentukan (konstruksi) orang yang sedang belajar. Pengetahuan yang diperoleh peserta didik selama proses pembelajaran merupakan hasil konstruksinya sendiri. Di dalam konstruktivisme,

262. Paul Suparno dkk., *Reformasi Pendidikan: Sebuah Rekomendasi* (Cet. II; Yogyakarta: Kanisius, 2003), hlm. 24.
263. *Ibid*., hlm. 25-26.
264. Noeng Muhadjir, *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial: Teori Pendidikan Pelaku Sosial Kreatif*, hlm. 63.
265. *Ibid*., hlm. 69.

peserta didik menjalani proses mengonstruksi pengetahuan, baik berupa konsep, ide, maupun pengertian tentang sesuatu yang sedang dipelajari. Pembelajaran yang menekankan proses pembentukan pengetahuan oleh peserta didik disebut pembelajaran yang konstruktivis. Di dalam paradigma pendidikan seperti ini, pendidik dan peserta didik adalah manusia yang sama-sama mengalami proses belajar. Keduanya diposisikan sebagai subjek yang berusaha menemukan pengetahuan dan mengembangkan kerangka berpikirnya masing-masing. Paradigma ini berbeda dengan paradigma lama yang memandang proses pendidikan sebagai usaha indoktrinasi oleh pendidik, dengan memandang pendidik sebagai subjek dan peserta didik sebagai objek.[266]

Peserta didik sebagai subjek pendidikan dalam Islam, sebagaimana diungkapkan Asma Hasan Fahmi, sekurang-kurangnya harus memerhatikan empat hal, sebagai berikut.

a) Seorang peserta didik harus membersihkan hatinya dari kotoran dan penyakit jiwa sebelum melakukan proses belajar karena belajar dalam Islam merupakan ibadah yang menuntut adanya kebersihan hati.
b) Peserta didik harus menanamkan dalam dirinya bahwa tujuan manuntut ilmu itu adalah untuk meraih keutamaan akhlak, mendekatkan diri kepada Allah, bukan untuk bermegah-megahan atau bahkan untuk mencari kedudukan.
c) Seorang peserta didik harus memiliki ketabahan dan kesabaran dalam mencari ilmu, dan bila perlu melakukan perjalanan merantau untuk mencari guru, atau apa yang disebut *ri<u>h</u>lah 'ilmiyyah*.
d) Seorang peserta didik wajib menghormati gurunya, dan berusaha semaksimal mungkin meraih kerelaannya dengan berbagai macam cara yang terpuji.[267]

Dari empat sifat yang harus dimiliki dan diperhatikan seorang peserta didik di atas, Al-Abrasyi menambahkan beberapa sifat lainnya, seperti bersungguh-sungguh dan tekun dalam belajar, bila perlu bertanggang siang malam untuk memperoleh pengetahuan, saling mencintai sesama peserta didik dan memerhatikan persaudaraan, senantiasa mengulang-ulang pelajarannya, dan bertekad untuk belajar sepanjang hayat.[268]

---

266. Paul Suparno dkk., *Reformasi Pendidikan: Sebuah Rekomendasi,* hlm. 44-45.
267. Asma Hasan Fahmi, *Sejarah dan Filsafat Pendidikan Islam*, terj. Ibrahim Husein (Cet. I; Jakarta: Bulan Bintang, 1979), hlm. 174-175.
268. M. Athiyah Al-Abrasyi, *Dasar-Dasar Pokok Pendidikan Islam*, terj. Bustami A. Ghani dan Djohar Bahry (Cet. III; Jakarta: Bulan Bintang, 1993), hlm. 147-148.

Dari beberapa sifat di atas, tampak bahwa pendidikan Islam senantiasa memerhatikan pembentukan jiwa peserta didik agar memiliki akhlak yang mulia. Akhlak yang mulia merupakan modal untuk mencari ilmu pengetahuan. Di samping itu, pendidikan Islam juga menekankan penghormatan dan pengagungan peserta didik akan ilmu dan terhadap gurunya. Akan tetapi, pengagungan terhadap guru ini tidaklah dilakukan secara berlebih-lebihan, supaya tidak mengesankan adanya kultus individu dan tidak dapat berpikir secara kritis. Hubungan pendidik dan peserta didik dalam Islam merupakan hubungan yang berdasarkan kasih sayang. Pendidik harus memandang peserta didik sebagai anaknya sendiri agar dapat membimbingnya secara baik, sebaliknya peserta didik juga harus menghormati gurunya. Hubungan yang erat berdasarkan prinsip kasih sayang ini merupakan landasan pokok bagi suksesnya pelaksanaan pendidikan Islam. Dari sinilah sering dikatakan bahwa pendidikan Islam merupakan pendidikan ideal yang memerhatikan dan mengutamakan segi-segi kemanusiaan.

D. Kurikulum Pendidikan

Dalam bidang pendidikan, kurikulum merupakan unsur penting dalam setiap bentuk dan model pendidikan mana pun. Tanpa adanya kurikulum, sulit rasanya bagi para perencana pendidikan untuk mencapai tujuan pendidikan yang diselenggarakannya. Mengingat pentingnya kurikulum, maka perlu dipahami dengan baik oleh semua pelaksana pendidikan. Menurut S. Nasution, istilah "kurikulum" untuk kali pertama masuk dalam kamus Inggris *Webster* pada 1856. Istilah ini pada awalnya digunakan dalam bidang olahraga sebagai suatu jarak yang harus ditempuh pelari atau diartikan sebagai sebuah "chariot" (semacam kereta pacu), yaitu alat yang dibawa seseorang dari *start* sampai *finish*. Kemudian, istilah ini digunakan dalam dunia pendidikan sebagai sejumlah mata pelajaran yang harus ditempuh untuk mencapai tingkat tertentu yang disajikan oleh sebuah lembaga pendidikan.[269] Terma "kurikulum" dalam bahasa Arab disebut dengan istilah *manhaj* atau *minhâj* yang berarti sejumlah rencana dan wasilah yang telah ditetapkan oleh sebuah lembaga pendidikan dalam rangka mewujudkan tujuan pendidikannya.[270]

---

269. S. Nasution, *Asas-Asas Kurikulum* (Edisi VI; Bandung: Jemmars, 1982), hlm. 7-8.
270. Lihat Muhammad Ali al-Khuli, *Dictionary of Education: English-Arabic* (Cet. I; Beirut: Dar Elilm Lilmalayin, 1981), hlm. 105.

Hilda Taba dalam *Curriculum Development: Theory and Practice* mengartikan kurikulum dengan paradigma lama sebagai "a plan for learning; therefore, what is known about the learning process and the development of individuals has bearing on the shaping of a curriculum"[271] (sebuah rencana pelajaran, yang karenanya apa yang diketahui tentang proses belajar dan perkembangan individu memiliki hubungan dengan bentuk sebuah kurikulum). Kurikulum dalam pengertian sempit memang merupakan sebuah rencana pelajaran yang harus ditempuh guna mencapai tingkat tertentu. Kalau kurikulum dipahami dengan pengertian sempit, dinamika proses belajar mengajar dan kreativitas pendidik akan berhenti sampai di sini. Pendidik dan peserta didik akan berhenti pada materi pelajaran yang telah dipancangkan dalam kurikulum. Oleh karena itu, paradigma baru mengartikan kurikulum secara luas sebagai semua yang menyangkut aktivitas yang dilakukan dan dialami pendidik dan peserta didik, baik dalam bentuk formal maupun nonformal, guna mencapai tujuan pendidikan. Kurikulum dalam paradigma baru bukan hanya sebagai program pendidikan, melainkan pula sebagai produk pendidikan, sebagai hasil belajar yang diinginkan dan sebagai pengalaman belajar peserta didik.[272]

Sementara itu, nada yang sama juga dikemukakan oleh Muhammad Ali. Menurutnya, kurikulum tidak cukup dipahami sebagai rencana pelajaran, karena aktivitas dan proses pendidikan luas cakupannya. Kurikulum harus dipahami sebagai rencana pengalaman belajar, sebagai rencana tujuan pendidikan yang hendak dicapai, dan sebagai rencana kesempatan belajar. Dari pemahaman luas ini, kurikulum sering dipisahkan dari pengajaran. Kurikulum dan pengajaran merupakan dua hal yang berbeda. Perbedaan ini menuntut adanya perencanaan kurikulum dan perencanaan pengajaran. Kurikulum berkaitan dengan rencana belajar yang lebih luas, sedangkan pengajaran berkaitan dengan rencana belajar sebagai implementasi kurikulum.[273]

Kurikulum sebuah pendidikan senantiasa mengalami perkembangan dan pendidikan. Di dalam kurikulum tidak dikenal adanya istilah selalu *up to date*. Kurikulum selalu mengalami perubahan dan perkembangan, seiring perubahan dan perkembangan yang terjadi di dalam masyarakat. Akan tetapi, perubahan

---

271. Hilda Taba, *Curriculum Development: Theory and Practice* (New York: Harcourt, Brace and World Inc., 1962), hlm. 11.
272. Baca Suyanto dan Djihad Hisyam, *Refleksi dan Reformasi Pendidikan di Indonesia Memasuki Milenium III* (Cet. I; Yogyakarta: Adicita Karya Nusa, 2000), hlm. 59-60.
273. Muhammad Ali, *Pengembangan Kurikulum di Sekolah* (Cet. II; Bandung: Sinar Baru, 1992), hlm. 2-8.

dan pengembangan kurikulum tidak selalui diartikan secara total, tetapi sifatnya lebih merupakan revisi.[274] Di dalam merevisi atau membina sebuah kurikulum, ada empat asas yang perlu diperhatikan, yaitu asas filosofis yang berkaitan dengan filsafat dan tujuan pendidikan, asas psikologis menyangkut psikologi belajar dan psikologi anak, asas sosiologi menyangkut perubahan dalam masyarakat, dan asas organisatoris berkaitan dengan bentuk dan organisasi kurikulum.[275] Keempat asas ini merupakan wilayah yang perlu diperhatikan dan dipertimbangkan dengan cermat dalam menyusun atau merevisi kurikulum pendidikan.

Di dalam menyusun atau merevisi sebuah kurikulum pendidikan, menurut Noeng Muhadjir, ada tiga pendekatan yang dapat digunakan, yaitu pendekatan akademik, pendekatan teknologik, dan pendekatan humanistik.[276] Pendekatan akademik digunakan apabila suatu program pendidikan dimaksudkan untuk mencetak keahlian dalam sebuah disiplin atau subdisiplin ilmu tertentu, dalam arti membekali peserta didik dengan sebuah spesialisasi. Di sini, program pendidikan diarahkan untuk menumbuhkan fungsi kreatif peserta didik secara optimal. Pendekatan teknologik digunakan apabila sebuah program pendidikan bermaksud menghasilkan peserta didik yang dapat melaksanakan tugas kerja yang diembannya. Pendekatan ini biasanya digunakan bagi program pendidikan yang tugasnya menyiapkan tenaga kerja profesional, seperti menjadi pilot, menjadi guru, atau arsitektur. Sementara pendekatan humanistik digunakan apabila program pendidikan dimaksud bertujuan mengembangkan wawasan dan perilaku peserta didik sesuai cita-cita ideal yang hendak dicapai. Jelasnya, pendekatan akademik digunakan untuk menyusun program pendidikan keahlian berdasarkan sistematisasi disiplin ilmu, pendekatan teknologik digunakan untuk menyusun program pendidikan keahlian yang bertolak dari analisis kompetensi yang dibutuhkan untuk melaksanakan tugas tertentu, dan pendekatan humanistik digunakan untuk menyusun program pendidikan keahlian yang bertolak dari ide "memanusiakan manusia".[277]

---

274. Baca Abdullah Idi, *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktik* (Cet. I; Jakarta: Gaya Media Pratama, 1999), hlm. 218.
275. Lihat S. Nasution, *Asas-Asas Kurikulum* (Edisi VI; Bandung: Jemmars, 1982), hlm. 21-24.
276. Noeng Muhadjir, *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial: Teori Pendidikan Pelaku Sosial Kreatif*, hlm. 128-131. Bandingkan dengan pendapat McNeil, sebagaimana dikutip Muhammad Ali, yang mengemukakan empat pendekatan, yaitu pendekatan humanistik, pendekatan rekonstruksi sosial, pendekatan teknologi dan pendekatan akademik. Baca Muhammad Ali, *Pengembangan Kurikulum*, hlm. 10-14. Pendekatan rekonstruksi sosial oleh Muhadjir digabung dengan pendekatan humanistik, karena keduanya sama-sama bermaksud mencapai tujuan ideal.
277. *Ibid*., hlm. 78.

Dalam studi kependidikan Islam, menurut Al-Syaibany, kurikulum pendidikan Islam kiranya berbeda dengan kurikulum pada umumnya. Pendidikan Islam sepanjang masa kegemilangannya telah memandang kurikulum sebagai alat untuk mendidik generasi muda, menolong mereka untuk membuka dan mengembangkan potensi-potensi, bakat-bakat, kekuatan-kekuatan, dan keterampilan-keterampilan yang mereka miliki, untuk mempersiapkannya dengan baik agar dapat melaksanakan fungsinya sebagai khalifah Allah di bumi.[278]

Dengan fungsi seperti itu, kurikulum dalam pendidikan Islam memiliki lima ciri utama yang membedakannya dari kurikulum secara umum.[279] Pertama, kurikulum pendidikan Islam menonjolkan dan mengutamakan agama dan akhlak dalam berbagai tujuannya. Materi, metode, alat, dan teknik pengajaran dalam kurikulum pendidikan Islam semuanya bercorak agama. Kedua, cakupan dan kandungan kurikulum pendidikan Islam bersifat luas dan menyeluruh. Kurikulum pendidikan Islam seyogianya merupakan cerminan dari semangat, pemikiran, dan ajaran Islam yang bersifat universal dan menjangkau semua aspek kehidupan, baik intelektual, psikologis, sosial, dan spiritual. Ketiga, kurikulum pendidikan Islam menerapkan prinsip keseimbangan di dalam muatan materi keilmuannya, dan di dalam fungsi ilmu pengetahuan, baik bagi pengembangan individu maupun bagi pengembangan masyarakat. Keempat, kurikulum pendidikan Islam mencakup keseluruhan mata pelajaran yang dibutuhkan peserta didik, baik yang sakral-keakhiratan maupun yang profan-keduniaan. Kelima, kurikulum pendidikan Islam selalu disusun berdasarkan kesesuaian dengan minat dan bakat peserta didik.

Berdasarkan ciri-ciri dan karakteristik di atas, kurikulum pendidikan Islam dibuat dan disusun dengan mengikuti tujuh prinsip, sebagai berikut.

1. Prinsip pertautan dengan agama, dalam arti bahwa semua hal yang berkaitan dengan kurikulum, termasuk tujuan, kandungan, metode, dan lain-lain yang berlaku dalam proses pendidikan Islam, senantiasa berdasar pada ajaran dan akhlak Islam.
2. Prinsip universal, maksudnya tujuan dan kandungan kurikulum pendidikan Islam harus meliputi segala aspek yang bermanfaat, baik bagi peserta didik seperti pembinaan akidah, akal, jasmani, maupun bagi masyarakat seperti perkembangan spiritual, kebudayaan, sosial, ekonomi, politik, dan lain-lain.

278. Omar Mohammad Al-Toumy Al-Syaibany, *Falsafah Pendidikan Islam*, hlm. 476.
279. *Ibid.*, hlm. 490-518.

3. Prinsip keseimbangan di dalam tujuan kurikulum dengan kandungannya. Kurikulum pendidikan Islam yang berdasar pada filsafat dan ajaran Islam senantiasa menekankan pentingnya kehidupan dunia dan akhirat secara seimbang.
4. Prinsip keterhubungan kurikulum dengan bakat, minat, kemampuan, dan kebutuhan peserta didik, serta dengan lingkungan sosial yang menjadi tempat berinteraksi peserta didik. Dengan prinsip ini kurikulum pendidikan Islam bermaksud memelihara keaslian peserta didik yang dapat disesuaikan dengan kebutuhan masyarakat.
5. Prinsip memerhatikan perbedaan individu, agar kurikulum pendidikan Islam memiliki relevansi dengan kebutuhan peserta didik dan masyarakatnya.
6. Prinsip perkembangan dan perubahan, dalam arti bahwa kurikulum pendidikan Islam senantiasa sejalan dengan perkembangan dan perubahan yang terjadi dalam masyarakat. Oleh karena itu, pengembangan kurikulum yang memiliki nilai maslahat bagi masyarakat merupakan suatu keharusan.
7. Prinsip pertautan antara mata pelajaran, pengalaman-pengalaman, dan aktivitas-aktivitas pendidikan yang terkandung dalam kurikulum. Pertautan ini menjadi penting agar kurikulum pendidikan Islam senantiasa mengikuti perkembangan zaman, yang selaras dengan kebutuhan peserta didik dan masyarakatnya.

Dengan tujuh prinsip ini, Al-Syaibany menilai bahwa sebenarnya kurikulum pendidikan Islam merupakan kurikulum yang dijiwai oleh nilai dan ajaran Islam, yang senantiasa memerhatikan kehidupan manusia modern. Kurikulum pendidikan Islam bersifat fleksibel dan lentur mengikuti perkembangan yang terjadi dalam masyarakat, tetapi tetap dengan mempertahankan identitas keislamannya.

Sementara itu, Al-Abrasyi menambahkan bahwa kurikulum pendidikan Islam dengan beberapa prinsip di atas sebenarnya sangat memerhatikan enam hal, yaitu (1) pelajaran agama diberikan dengan maksud terbentuknya jiwa peserta didik yang sempurna dan utama; (2) pelajaran agama mendapat tekanan prioritas karena pelajaran ini merupakan sendi bagi pembentukan moral yang luhur; (3) di samping agama, pendidikan Islam juga memerhatikan mata pelajaran yang mengandung kelezatan ilmiah dan ideologi, yaitu mata pelajaran yang memiliki manfaat dalam hidup; (4) ilmu pengetahuan yang dipelajari dalam Islam memerhatikan prinsip ilmu untuk ilmu, yang karenanya mempelajari pengetahuan dalam pandangan para pemikir Islam merupakan suatu kelezatan; (5) pendidikan kejuruan, teknik,

dan perindustrian diperhatikan dalam pendidikan Islam sebagai alat mencari penghidupan; (6) suatu mata pelajaran adalah alat dan pembuka jalan untuk mempelajari ilmu-ilmu lain.[280]

Intinya, kurikulum pendidikan Islam sangat mengutamakan pendidikan agama, akhlak, dan kerohanian, setelah itu barulah pelajaran-pelajaran mengenai kebudayaan dan kemasyarakatan. Dalam pandangan Al-Abrasyi, perbedaan penting antara pendidikan Islam dan pendidikan pada umumnya dewasa ini adalah tujuan utama pendidikan Islam ada pada segi kerohanian, akhlak, dan moral, sementara pendidikan umum tujuannya adalah segi keduniaan dan kebendaan. Perbedaan ini berasal dari perbedaan tujuan dan motif mencari ilmu. Dalam Islam, tujuan mencari ilmu tidak untuk mencari kebanggaan, kedudukan, pangkat, atau harta. Tujuan mencari ilmu adalah untuk ilmu dan mencari kerelaan Allah. Hal ini berbeda dengan tujuan mencari ilmu dalam dunia pendidikan umum, yaitu menginginkan kedudukan, jabatan, atau pekerjaan sehingga kesucian ilmu menjadi hilang. Bila pendidikan Islam mengutamakan aspek sakral, itu tidak berarti pendidikan Islam mengabaikan aspek profan. Bidang-bidang terkait dengan kebudayaan, kejuruan, dan latihan-latihan praktis tetap mendapat perhatian dalam pendidikan Islam.[281]

Dengan melihat ciri, prinsip, dan beberapa karakteristik kurikulum pendidikan Islam, 'Abdurrahmân Shâlih 'Abdullâh membagi kurikulum Islam dalam tiga kategori.

a. *Al-'ulûm al-dîniyyah*, yaitu ilmu-ilmu keislaman normatif yang menjadi kerangka acuan bagi segala ilmu yang ada.
b. *Al-'ulûm al-insâniyyah*, yaitu ilmu-ilmu sosial dan humaniora yang berkaitan dengan manusia dan interaksinya, seperti sosiologi, antroplogi, psikologi, pendidikan, dan lain-lain.
c. *Al-'ulûm al-kauniyyah*, yaitu ilmu-ilmu kealaman yang mengandung asas kepastian, seperti fisika, kimia, biologi, matematika, dan lain-lain.[282]

Dengan ketiga kategori ini, pendidikan Islam secara tegas menolak dualisme dan sekularisme kurikulum. Dualisme kurikulum menurut 'Abdurrahmân Shâlih 'Abdullâh mengandung dua bahaya. Pertama, ilmu-ilmu keislaman mendapat

280. M. Athiyah al-Abrasyi, *Dasar-Dasar Pokok Pendidikan Islam*, terj. Bustami A. Ghani dan Djohar Bahry (Cet. III; Jakarta: Bulan Bintang, 1993), hlm. 173-184.
281. *Ibid*., hlm 185.
282. 'Abdurrahmân Shâlih 'Abdullâh, *Educational Theory: A Qur'anic Outlook* (Makkah Al-Mukarramah: Umm al-Qura University, t.th.), hlm. 138-139.

kedudukan yang lebih rendah daripada ilmu-ilmu lainnya. Kedua, lahirnya adopsi sekularisme yang mengorbankan domain agama, yang pada gilirannya dapat melahirkan konsep antiagama.[283]

E. Metode Pendidikan

Pendidikan Islam dalam pelaksanaannya memerlukan metode yang tepat untuk mengantarkan proses pendidikan menuju tujuan yang telah dicitakan. Bagaimanapun baik dan sempurnanya sebuah kurikulum pendidikan Islam, tidak akan berarti apa-apa jika tidak memiliki metode atau cara yang tepat untuk mentransformasikannya kepada peserta didik. Ketidaktepatan dalam penerapan metode secara praktis akan menghambat proses belajar mengajar, yang pada gilirannya berakibat pada terbuangnya waktu dan tenaga secara percuma. Oleh karena itu, metode merupakan komponen pendidikan Islam yang dapat menciptakan aktivitas pendidikan menjadi lebih efektif dan efesien. Metode merupakan persoalan esensial pendidikan Islam, hal mana tujuan pendidikan dapat tercapai secara tepat guna, manakala jalan yang ditempuh menuju cita-cita itu betul-betul tepat.[284]

Kata "metode" berasal dari istilah Yunani *meta* yang berarti melalui, dan *hodos* yang berarti jalan yang dilalui. Jadi, metode berarti "jalan yang dilalui".[285] Dalam bahasa Arab, metode diungkapkan dengan istilah *tarîqah* atau *uslûb*,[286] yang menurut Al-Jurjani berarti "sesuatu yang memungkinkan untuk sampai dengan benar kepada tujuan yang diharapkan".[287] Dari pengertian inilah Noeng Muhadjir mensyaratkan bahwa untuk mencapai tujuan baik, perlu ditempuh dengan cara atau jalan yang baik pula. Tujuan baik yang ditempuh dengan jalan atau cara yang tidak baik bukanlah aktivitas pendidikan karena tujuan menghalalkan cara atau jalan bukanlah semboyan yang bersemangatkan pendidikan.[288] Sementara itu, Abu Al-'Ainain menyatakan bahwa metode, materi, dan tujuan merupakan

283. *Ibid.*, hlm. 140.
284. Baca *ibid.*, hlm. 169.
285. Lihat M. Arifin, *Filsafat Pendidikan Islam Islam* (Cet. I, Jakarta: Bina Aksara, 1987), hlm. 97.
286. Lihat Muhammad Ali Al-Khuli, *Dictionary of Education: English-Arabic* (Cet. I; Beirut: Dar Elilm Lilmalayin, 1981), hlm. 295.
287. Ali bin Muhammad al-Jurjani, *Kitâb al-Ta'rîfât* (Cet. III; Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1988), hlm. 141.
288. Noeng Muhadjir, *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial: Teori Pendidikan Pelaku Sosial Kreatif* (Edisi V; Yogyakarta: Rake Sarasin, 2003), hlm. 3.

hal yang integral (*takâmul*), yang tidak dapat dipisahkan satu sama lain,[289] artinya untuk menentukan sebuah metode, tergantung kepada materi dan tujuan yang diharapkannya.

Metode pendidikan yang berfungsi sebagai pengantar untuk sampai kepada tujuan dapat dikatakan baik menurut filsafat pendidikan Islam apabila memenuhi beberapa ciri sebagai berikut.

1. Metode pendidikan Islam harus bersumber dan diambil dari jiwa ajaran dan akhlak Islam yang mulia. Ia merupakan hal yang integral dengan materi dan tujuan pendidikan Islam.
2. Metode pendidikan Islam bersifat luwes, dan dapat menerima perubahan dan penyesuaian dengan keadaan dan suasana proses pendidikan.
3. Metode pendidikan Islam senantiasa berusaha menghubungkan antara teori dan praktik, antara proses belajar dan amal, antara hafalan dan pemahaman secara terpadu.
4. Metode pendidikan Islam menghindari dari cara-cara mengajar yang bersifat meringkas karena ringkasan itu merupakan sebab rusaknya kemampuan-kemampuan ilmiah yang berguna.
5. Metode pendidikan Islam menekankan kebebasan peserta didik untuk berdiskusi, berdebat, dan berdialog dengan cara yang sopan dan saling menghormati.
6. Metode pendidikan Islam juga menghormati hak dan kebebasan pendidik untuk memilih metode yang dipandangnya sesuai dengan watak pelajaran dan peserta didik itu sendiri.[290]

Dalam literatur kependidikan, menurut Abudin Nata, paling tidak ditemukan tiga bentuk metode pembelajaran, yaitu metode pembelajaran yang berpusat pada pendidik (*teacher centered*), metode pembelajaran yang berpusat pada peserta didik (*student centered*), dan metode pembelajaran yang berpusat pada pendidik dan peserta didik sekaligus (*teacher and student centered*).[291] Metode pembelajaran model pertama adalah cara pembelajaran yang menempatkan pendidik sebagai pemberi informasi, pembina, dan pengarah satu-satunya dalam aktivitas pendidikan. Konsekuensi dari model ini adalah seorang pendidik mencukupkan dirinya

289. Ali Khalil Abu al-'Ainain, *Falsafah al-Tarbiyyah al-Islâmiyyah* (Cet. I; t.tp: Dar al-Fikr al-'Araby, 1980), hlm. 218.
290. Baca Omar Mohammad Al-Toumy Al-Syaibany, *Falsafah Pendidikan Islam*, hlm. 583-584.
291. Abudin Nata, *Paradigma Pendidikan Islam: Kapita Selekta Pendidikan Islam* (Cet. I; Jakarta: Grasindo, 2001), hlm. 202.

pada penguasaan bahan pelajaran semata, tanpa harus mengetahui nilai-nilai yang terkandung dalam bahan pelajaran yang dapat disampaikan kepada peserta didik. Dalam pandangan Mochtar Buchori, seorang guru dalam posisi ini adalah seorang pengajar, bukan pendidik. Ia lebih terpaku pada aspek pengajaran daripada pendidikan. Ia dengan kemampuannya bermaksud pamer pengetahuan. Kalau ini yang terjadi, hasil yang diperoleh adalah peserta-peserta didik yang cukup luas pengetahuannya, tapi tidak cukup mantap kepribadiannya.[292]

Model metode pembelajaran kedua, yaitu yang berpusat pada peserta didik merupakan metode yang berupaya memberikan rangsangan, bimbingan, pengarahan, dan dorongan kepada peserta didik agar terjadi proses belajar. Hal yang terpenting dalam metode model ini adalah bukan hanya pendidik menyampaikan bahan pelajaran, melainkan pula bagaimana peserta didik mempelajari bahan pelajaran sesuai dengan tujuan. Menurut Noeng Muhadjir, di dalam model ini, peserta didik diberi kesempatan seluas mungkin untuk menyerap informasi, menghayati sendiri peristiwa yang terjadi dan melakukan langsung aktivitas operasional belajarnya.[293] Dengan pemberian kesempatan yang luas ini, yang terjadi adalah kontrak belajar dari peserta didik kepada pendidiknya. Pendidik harus melaksanakan kontrak ini.

Sementara metode pembelajaran model ketiga berupaya memadukan dua model di atas. Di dalam metode model ini, yang terjadi adalah interaksi antara pendidik dan peserta didik. Proses pendidikan tidak melulu didominasi oleh pendidik atau oleh peserta didik semata, tetapi keduanya memiliki peran dan andil yang sama. Oleh karena mendapat kedudukan yang sama, maka baik pendidik maupun peserta didik disebut subjek pendidikan. Keduanya berada dalam satu konteks interaktif, yaitu bagaimana guru mengajar dan siswa belajar dengan aksentuasi pada proses belajar peserta didik.

Dari ketiga model pembelajaran di atas, filsafat pendidikan Islam pada hakikatnya menghendaki model ketiga. Dengan melihat enam ciri metode yang baik dalam pendidikan Islam,[294] pendidik dan peserta didik mendapat kedudukan yang terhormat. Di satu sisi, metode pendidikan Islam menekankan kebebasan peserta didik untuk berdiskusi, berdebat, dan berdialog dengan cara yang sopan

292. Mochtar Buchori, *Ilmu Pendidikan dan Praktek Pendidikan dalam Renungan* (Cet. I; Yigyakarta: Tiara Wacana-IKIP Muhammadiyah Jakarta, 1994), hlm. 30.
293. Noeng Muhadjir, *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial: Teori Pendidikan Pelaku Sosial Kreatif*, hlm. 138.
294. Lihat catatan kaki nomor 290.

dan saling menghormati, tapi pada sisi yang lain metode pendidikan Islam juga menghormati hak dan kebebasan pendidik untuk memilih metode yang dipandangnya sesuai dengan watak pelajaran dan peserta didik itu sendiri. Filsafat pendidikan Islam menghendaki metode pendidikan yang memadukan antara pertimbangan pendidik dan peserta didik sekaligus.

Dalam kaitan itu, Abdurrahman Al-Nahlawi menyebutkan sejumlah metode pendidikan yang dapat diterpakan dalam pelaksanaan pendidikan Islam, yaitu;

a. Metode pendidikan dengan *hiwâr* (percakapan) qurani dan nabawi.
b. Metode pendidikan dengan kisah qurani dan nabawi.
c. Metode pendidikan melalui perumpamaan (*amtsâl*).
d. Metode pendidikan dengan teladan yang baik (*uswah hasanah*).
e. Metode pendidikan dengan latihan dan pengamalan.
f. Metode pendidikan dengan *'ibrah* (pelajaran) dan *mau'izah* (peringatan).
g. Metode pendidikan dengan *targhîb* (membuat senang) dan *tarhîb* (membuat takut).[295]

Sementara itu, Al-Syaibany menyebutkan beberapa metode umum pendidikan Islam yang secara historis telah dipraktikkan kaum Muslim, yaitu metode deduktif, metode perbandingan, metode kuliah, metode dialog dan perbincangan, serta beberapa metode khusus seperti metode lingkaran (*halaqah*), metode riwayat, metode mendengar, metode membaca, metode imla, metode hapalan, metode pemahaman, dan metode lawatan (*rihlah 'ilmiyyah*).[296] Pada kesempatan lain, Abu Al-'Ainain menyebutkan 11 metode pendidikan dalam Al-Quran, yaitu metode pengamalan dan pengalaman, metode penggunaan akal, metode teladan yang baik, metode amar ma'ruf nahi munkar, metode nasihat dan peringatan, metode perumpamaan dan persamaan, metode *targhîb* (membuat senang), *tarhîb* (membuat takut), *tsawâb* (ganjaran) dan *'iqâb* (hukuman), metode menanamkan kebiasaan, metode mengeluarkan segala kesanggupan, dan metode peristiwa yang terjadi.[297]

Dari beberapa metode yang dikemukakan para pakar pendidikan Islam di atas, yang perlu diperhatikan adalah tidak ada satu metode pun yang dapat dipandang ideal untuk semua tujuan pendidikan, semua mata pelajaran, dan semua suasana serta aktivitas pendidikan. Oleh karena itu, tidak dapat dihindari untuk melakukan

---

295. Abdurrahman Al-Nahlawi, *Prinsip-Prinsip dan Metoda Pendidikan Islam*, hlm. 283-284.
296. Omar Mohammad Al-Toumy Al-Syaibany, *Falsafah Pendidikan Islam*, hlm. 560-581.
297. Ali Khalil Abu Al-'Ainain, *Falsafah al-Tarbiyyah al-Islâmiyyah* (Cet. I; t.tp: Dar al-Fikr al-'Araby, 1980), hlm. 219-251.

penggabungan berbagai metode dalam praktiknya di lapangan. Hal penting lainnya yang perlu diperhatikan adalah pertama, metode itu dapat membentuk manusia didik menjadi hamba Allah yang mengabdi kepada-Nya semata; kedua, metode itu mengandung nilai edukatif yang mengacu kepada petunjuk Al-Quran dan Al-Sunnah; ketiga, metode itu berkaitan dengan motivasi dan kedisiplinan sesuai dengan ajaran Islam.[298] Inilah beberapa pemikiran filosofis pendidikan Islam mengenai metode yang dapat digunakan dalam aktivitas pendidikan.

F. Konteks Pendidikan

Konteks pendidikan yang dimaksudkan dalam tulisan ini adalah suatu komponen pendidikan, baik berupa konteks belajar maupun konteks sosial, yang dapat dijadikan sebagai pusat sumber belajar dalam rangka terbentuknya *learning society*. Konteks pendidikan oleh karenanya dapat dimaknai sebagai alat pendidikan atau lingkungan pendidikan yang berfungsi dapat membantu terlaksananya proses dan aktivitas pendidikan.[299] Pada paparan berikut akan dikemukakan bagaimana konteks pendidikan telah menjalankan fungsi dan peranannya dalam lintasan sejarah pendidikan Islam.

Pertanyaan yang patut diajukan sehubungan dengan konteks pendidikan ini adalah di manakah kaum Muslim melakukan proses pendidikan? Berbagai lembaga pendidikan kiranya telah menjadi tempat atau lingkungan kaum Muslim melakukan konteks proses belajar mengajar. Patokan dalam kajian ini adalah mengenai kelahiran madrasah dalam dunia pendidikan Islam. Menurut Azyumardi Azra,[300] kemunculan madrasah pada periode keemasan secara historis merupakan bukti awal bagi kemapanan sistem pendidikan Islam.[301] Oleh karena itu, sebagian besar peneliti pendidikan Islam telah menggunakan batasan pramadrasah dan

---

298. 'Abdurrahmân Shâlih 'Abdullâh, *Educational Theory: A Qur'anic Outlook* (Makkah Al-Mukarramah: Umm al-Qura University, t.th.), hlm. 1169-170.
299. Noeng Muhadjir, *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial: Teori Pendidikan Pelaku Sosial Kreatif* (Edisi V; Yogyakarta: Rake Sarasin, 2003), hlm. 155-156.
300. Azyumadi Azra, "Rekonstruksi Kritis Ilmu dan Pendidikan Islam" dalam M. Anies dkk. (Eds.), *Religiusitas Iptek: Rekonstruksi Pendidikan dan Tradisi Pesantren* (Cet. I; Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1998), hlm. 78
301. Pendidikan Islam secara historis dapat dibagi dalam empat periode, yaitu periode pembinaan (610-750 M), periode keemasan (750-1258 M), periode kejatuhan dan kemunduran (1258-1800 M), dan periode pembaruan dan pembinaan kembali (1800-seterusnya). Baca Muhammad Munîr Mursî, *Al-Tarbiyyah al-Islâmiyyah: Ushûluhâ wa Tathawwuruhâ fî al-Bilâd al-'Arabiyyah* (Kairo: 'Alam al-Kutub, 1977), hlm. 67-68.

pascamadrasah untuk mengkaji lingkungan atau lembaga-lembaga pendidikan Islam.[302]

1. Konteks Pendidikan Islam Pramadrasah

Periode pra-madrasah merupakan periode permulaan tumbuh dan lahirnya lembaga-lembaga pendidikan Islam. Ada beberapa lembaga pendidikan Islam yang dijadikan tempat belajar oleh kaum Muslim pada periode ini. Pendidikan Islam pada tahap yang paling awal ini berlangsung secara informal di rumah-rumah. Rasulullah telah menjadikan rumah Al-Arqâm Ibn Abî al-Arqâm sebagai tempat belajar dan tempat pertemuan pertama dengan para sahabatnya. Di rumah ini beliau menyampaikan dasar-dasar agama dan mengajarkan Al-Quran kepada mereka.[303] Di samping itu, Rasulullah juga telah menjadikan rumahnya di Makkah sebagai tempat berkumpul untuk belajar. Proses pendidikan Islam yang dilaksanakan secara informal ini kiranya masih berkaitan dan bersentuhan dengan upaya-upaya dalam rangka dakwah Islamiyah.[304] Oleh karena itu, materi pendidikan Islam yang disampaikan Rasulullah tidak terlepas dari hal-hal yang berkaitan dengan akidah Islam.

Pada pekembangan berikutnya, pendidikan Islam mengalami transformasi yang cukup berarti. Selain di rumah-rumah, pendidikan Islam juga dilaksanakan di *kuttâb-kuttâb* dan masjid-masjid. *Kuttâb* adalah tempat belajar yang terletak di rumah guru di mana para murid berkumpul untuk menerima pelajaran.[305] *Kuttâb* juga berarti tempat terbuka di luar rumah di mana guru mengajak murid-muridnya ke lapangan di sekitar masjid atau taman umum.[306] *Kuttâb* dipandang sebagai

---

302. Lihat misalnya Ahmad Syalabi, *Sejarah Pendidikan Islam*, terj. Mukhtar Yahya dan M. Sanusi Latief (Cet. I; Jakarta: Bulan Bintang, 1973), hlm. 32; George Makdisi, *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and The West* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981), hlm. 9 dan Hasan Langgulung, *Pendidikan Islam Menyongsong Abad ke-21*, hlm. 13.
303. Lihat M. Athiyah Al-Abrasyi, *Dasar-Dasar Pokok Pendidikan Islam*, terj. Bustami A. Ghani dan Djohar Bahry (Cet. III; Jakarta: Bulan Bintang, 1993), hlm. 51 dan Ahmad Syalabi, *Sejarah Pendidikan Islam*, hlm. 58. Sementara itu, ada pendapat lain yang tidak menganggap rumah Al-Arqâm sebagai institusi pendidikan Islam pertama. Lihat misalnya George Makdisi, *The Rise of Colleges Institutions of Learning in Islam and The West*, dan Asma Hasan Fahmi, *Sejarah dan Filsafat Pendidikan Islam*, terj. Ibrahim Husein (Cet. I; Jakarta: Bulan Bintang, 1975). Perbedaan ini terjadi karena perbedaan di dalam memahami istilah institusi.
304. Lihat Azyumardi Azra, "Pendidikan Tinggi Islam dan Kemajuan Sains", Pengantar untuk Charles Michael Stanton, *Pendidikan Tinggi dalam Islam*, terj. H. Afandi dan Hasan Asari (Cet. I; Jakarta: Logos, 1994), hlm. v.
305. Mehdi Nakosteen, *Kontribusi Islam atas Dunia Intelektual Barat: Deskripsi Analisis Abad Keemasan Islam*, terj. Joko S. Kahhar dan Supriyanto (Cet. I; Surabaya: Risalah Gusti, 1994), hlm. 62.
306. Charles Michael Stanton, *Pendidikan Tinggi dalam Islam*, terj. H. Afandi dan Hasan Asari (Cet. I; Jakarta: Logos, 1994), hlm. 19.

lembaga pendidikan dasar tertua yang ada sebelum Islam yang digunakan untuk belajar tulis-baca.[307] Kemudian ketika Islam datang, *kuttâb* mengalami perluasan fungsi. Ia tidak hanya untuk belajar tulis-baca, tapi juga untuk belajar Al-Quran yang khusus bagi anak-anak. Oleh karena itu, Stanton telah membagi *Kuttâb* ke dalam dua bagian, yaitu *kuttâb* pendidikan sekular yang mengajarkan ilmu-ilmu non-agama dan *kuttâb* pendidikan agama yang mengajarkan Al-Quran.[308] Bangunan *kuttâb* masih terbilang sangat sederhana. Ada yang berukuran kecil dan sempit yang hanya dapat menampung beberapa murid. Ada pula yang berukuran besar dan cukup luas sehingga dapat menampung banyak murid. *Kuttâb* terus berkembang seiring perkembangan Islam. Dari yang pada mulanya hanya memiliki belasan murid, pada pengujung abad Pertama Hijrah, sudah dapat ditemukan beberapa *kuttâb* yang memiliki ribuan murid. Bahkan sampai Abad Pertengahan, di Kairo terdapat beberapa *kuttâb* yang menyediakan tempat tinggal bagi murid-muridnya, dan sebagian lagi ada *kuttâb* yang berafiliasi dengan lembaga pendidikan tinggi.[309]

Kurikulum *kuttâb* masih tampak sederhana. Ia hanya mengajarkan tulis-baca, hapalan Al-Quran, dan pokok-pokok ajaran Islam. Pada masa pemerintahan Umar Ibn Al-Khaththâb, muncul ide pembaruan bagi kuttâb. Umar menginstruksikan agar anak-anak di *kuttâb* juga diajarkan berenang, mengendarai kuda, memanah, dan tata bahasa Arab. Instruksi Umar ini kiranya dapat dilaksanakan oleh para guru hanya pada beberapa *kuttâb* yang memungkinkan. Berenang misalnya, hanya dapat dilaksanakan di *kuttâb-kuttâb* yang terletak di pinggir sungai seperti Irak dan Mesir.[310]

Sistem belajar di *kuttâb* dapat dikatakan masih cenderung bersifat individual. Menurut Makdisi, metode belajarnya tidak terlepas dari menghapal, mengulang, memahami, *mudzâkarah*, dan mencatat.[311] Sistem belajar seperti ini pada akhirnya hanya terfokus pada upaya pengembangan tradisi lisan (oral), melalui hapalan Surah-Surah pendek dan syair-syair Arab. Kendala-kendala yang dihadapi lembaga *kuttâb* untuk mengembangkan tradisi tulis pada tahap awal ini adalah karena sastra Al-Quran yang begitu tinggi sehingga tidak dapat ditandingi dan bahasa Arab pada waktu itu belum mempunyai standar baku yang dapat digunakan sebagai

---

307. Ahmad Syalabi, *Sejarah Pendidikan Islam*, terj. Mukhtar Yahya dan M. Sanusi Latief (Cet. I; Jakarta: Bulan Bintang, 1973), hlm. 33.
308. Charles Michael Stanton, *Pendidikan Tinggi dalam Islam*, hlm. 20.
309. Ahmad Syalabi, *Sejarah Pendidikan Islam*, hlm. 43.
310. Mahmud Yunus, *Sejarah Pendidikan Islam* (Cet. IV; Jakarta: Hidakarya Agung, 1990), hlm. 40.
311. Goerge Makdisi, *The Rise of Colleges Institutions of Learning in Islam and The West*, hlm. 99-153.

patokan.[312] Oleh karena adanya kendala-kendala seperti ini, tradisi lisan (oral) telah berkembang sedemikian rupa digunakan untuk menghafal Al-Quran dan sebanyak mungkin materi-materi lain.

Adapun lembaga pendidikan berupa masjid[313] dapat dikatakan sebagai tempat pendidikan lanjutan dan pendidikan tinggi yang diperuntukkan bagi remaja dan dewasa untuk mempelajari ilmu-ilmu agama. Masjid sebenarnya pada tahap yang paling awal digunakan sebagai tempat pendidikan dasar bagi anak-anak. Akan tetapi, di sini muncul kekhawatiran dari sebagian kaum Muslim bahwa pendidikan anak-anak lebih baik jika dipisahkan dari masjid. Hal ini karena demi menjaga kehormatan masjid dari keributan anak-anak dan biasanya mereka belum dapat memelihara kebersihan masjid.[314] Oleh karena itu, masjid dalam hal ini dapat dikatakan sebagai lembaga pendidikan lanjutan bagi remaja dan orang dewasa.

Masjid dalam lintasan sejarah Islam merupakan pusat ilmu pengetahuan dan kebudayaan. Materi tentang dasar-dasar agama Islam pada tahun-tahun pertama lahirnya Islam senantiasa tidak dapat dilepaskan dari masjid. Menurut Pedersen, titik awal dan pusat kegiatan intelektual yang tumbuh subur di negeri-negeri Islam adalah berasal dari masjid. Masjid tidak hanya digunakan sebagai tempat ibadah saja, melainkan pula sebagai tempat untuk menanamkan aspek-aspek kehidupan intelektual Islam.[315] Inilah salah satu keistimewaan masjid pada masa-masa awal perkembangan Islam.[316]

---

312. Lihat Abdullah Fadjar, *Peradaban dan Pendidikan Islam* (Cet. I; Jakarta: Rajawali Pers, 1991), hlm. 16.
313. Dikenal dua jenis masjid, yaitu masjid jami' dan masjid non-jami'. Masjid jami' biasanya digunakan sebagai tempat melaksanakan shalat Jumat, sedangkan masjid non-jami' digunakan sebagai tempat ibadah harian. Masjid jami` biasanya didirikan oleh penguasa (khalifah, amir, atau sultan) atau oleh orang lain dengan seizin pemerintah, sedangkan masjid non-jami' dibangun oleh sekelompok orang atau individu untuk memenuhi kebutuhan tertentu pada tempat tertentu. Baca Hasan Asari, *Menyingkap Zaman Keemasan Islam: Kajian atas Lembaga-Lembaga Pendidikan* (Cet. I; Bandung: Mizan, 1994), hlm. 35; Charles Michael Stanton, *Pendidikan Tinggi dalam Islam*, terj. H. Afandi dan Hasan Asari (Cet. I; Jakarta: Logos, 1994), hlm. 35.
314. Lihat Asma Hasan Fahmi, *Sejarah dan Filsafat Pendidikan Islam*, terj. Ibrahim Husein (Cet. I; Jakarta: Bulan Bintang, 1979), hlm. 33-34.
315. Johannes Pedersen, *Fajar Intelektualisme Islam:Buku dan Sejarah Penyebaran Informasi di Dunia Arab*, terj. Alwiyah Abdurrahman (Cet. I; Bandung: Mizan, 1996), hlm. 36.
316. Menurut Shihab, langkah pertama yang dilakukan Rasulullah ketika hijrah ke Madinah adalah membangun masjid kecil di Quba, yang kemudian disusul dengan Masjid Nabawi di Madinah. Dari kedua masjid inilah Rasulullah membangun dunia dan peradaban Islam. Baca M. Quraish Shihab, *Wawasan Al-Quran: Tafsir Maudhu'i atas Pelbagai Persoalan Umat* (Cet. II; Bandung: Mizan, 1996), hlm. 461.

Sistem pendidikan yang dilaksanakan di masjid disebut dengan *halaqah* (*study-circle*).[317] Sebuah halaqah membentuk lingkaran dengan mengelilingi seorang Syaikh. Dengan kefasihan bicara dan kedalaman ilmunya, seorang syaikh diangkat menjadi guru secara alami sehingga statusnya ditentukan oleh para pengikutnya. Akan tetapi, pada perkembangan lebih lanjut, seorang syaikh secara formal diangkat oleh Pemerintah menjadi guru agama tetap.[318] Besar kecilnya suatu halaqah tergantung kepada kecakapan dan kemasyhuran seorang syaikh. Di dalam sebuah masjid terkadang ditemukan beberapa halaqah dengan beberapa orang syaikh.[319] Keunggulan lain pendidikan di dalam masjid, menurut Maksum,[320] adalah seorang pelajar bebas memilih materi pelajaran yang disukainya dan bebas pula melakukan perdebatan, baik dengan gurunya maupun dengan sesama pelajar lainnya.

Halaqah masjid pada mulanya hanya mengajarkan Al-Quran dan Al-Hadis. Namun pada perkembangan berikutnya, halaqah juga menawarkan bidang-bidang lain yang cukup bervariasi. Bidang-bidang ini antara lain seperti tafsir, fiqih, kalam, bahasa Arab, sastra, astronomi, dan ilmu-ilmu kedokteran.[321] Oleh karena itu, dengan melihat ragam dan tingginya materi yang diajarkan, banyak pengamat yang menyatakan bahwa pendidikan yang berlangsung di *halaqah* masjid dapat dikatakan sebagai pendidikan tinggi (*higher learning*) dan lembaga (masjid)nya sering disebut dengan *mosque college*.[322]

Fungsi masjid sebagai lembaga pendidikan pada perkembangan selanjutnya perlu dipertimbangkan kembali. Pemikiran semacam ini pada gilirannya mendorong munculnya lembaga-lembaga baru selain masjid. Lembaga-lembaga baru ini pada hakikatnya merupakan hasil dari proses transformasi atau peralihan dari masjid ke lembaga-lembaga lain. Maksum dalam hal ini menyebutkan tiga

---

317. Lihat George Makdisi, *The Rise of Colleges Institutions of Learning in Islam and The West*, hlm. 12.
318. Baca Charles Michael Stanton, *Pendidikan Tinggi dalam Islam*, terj. H. Afandi dan Hasan Asari (Cet. I; Jakarta: Logos, 1994), hlm. 24. Di dalam perjalanan hidupnya, Umar Ibn Al-Khaththâb pernah mengangkat beberapa orang syaikh untuk mengajar di masjid-masjid Kufah, Basrah, dan Damaskus. Baca Hasan Asari, *Menyingkap Zaman Keemasan Islam: Kajian atas Lembaga-Lembaga Pendidikan*, hlm. 34.
319. Asma Hasan Fahmi, *Sejarah dan Filsafat Pendidikan Islam*, hlm. 36.
320. Maksum, *Madrasah: Sejarah dan Perkembangannya* (Cet. I; Jakarta: Logos, 1999), hlm. 54.
321. Ahmad Syalabi, *Sejarah Pendidikan Islam*, hlm. 103-105.
322. Lihat misalnya George Makdisi, *The Rise of Colleges Institutions of Learning in Islam and The West*, hlm. 21 dan Bayard Dodge, *Muslim Education in Medieval Times* (Washington DC: The Middle East Institute, 1962), hlm. 24-26.

alasan mengapa masjid sebagai lembaga pendidikan perlu dipertimbangkan kembali,[323] yaitu;

a. Kegiatan pendidikan di masjid dianggap telah mengganggu fungsi utama masjid sebagai tempat ibadah.
b. Berkembangnya kebutuhan ilmiah sebagai akibat dari perkembangan ilmu pengetahuan menyebabkan banyak ilmu pengetahuan tidak dapat lagi sepenuhnya diajarkan di masjid.
c. Timbulnya orientasi baru dalam penyelenggaraan pendidikan yang memungkinkan para pengajar mulai berpikir untuk memperoleh pendapatan melalui kegiatan pendidikan.

Ada dua pendapat yang muncul ke permukaan berkaitan dengan proses transformasi lembaga pendidikan dari masjid ke lembaga lain. Ahmad Syalabi menyebutkan bahwa lembaga masjid bertransformasi secara langsung menjadi madrasah tanpa perantara. Kemunculan madrasah dapat dikatakan sebagai konsekuensi logis dari semakin ramainya kegiatan pendidikan di masjid, padahal fungsi utama masjid adalah untuk ibadah.[324] Di lain pihak, Makdisi menyebutkan bahwa sebelum lahirnya madrasah, terdapat satu fase lembaga pendidikan yang disebut dengan masjid-khan. Madrasah merupakan fase ketiga dari garis perkembangan institusi pendidikan Islam dengan urutan: masjid, masjid-khan, dan madrasah.[325]

Pertanyaannya adalah apa yang dimaksud dengan masjid-khan? Masjid-khan merupakan kelanjutan dari masjid. Bedanya, masjid-khan dilengkapi dengan sarana akomodasi bagi pihak belajar. Istilah "khan" dapat diterjemahkan sebagai pemondokan (penginapan) musafir. Akan tetapi, dalam hubungan ini, istilah tersebut berarti asrama bagi para pelajar yang datang dari tempat-tempat yang jauh, yang pada umumnya mereka mempelajari fiqih.[326] Lembaga pendidikan Islam model masjid-khan ini diperkirakan berkembang dan muncul sekitar awal abad Keempat Hijrah (abad ke-10 M). Namun demikian, sesungguhnya ia menjadi fenomena baru dalam lintasan sejarah pendidikan Islam pada penghujung abad yang sama. Hal ini di antaranya dibuktikan dengan pembangunan masjid-khan secara besar-besaran oleh Badr Ibn Hasanawaih Al-Kurdi (w. 1014 M). Dia adalah seorang gubernur dari Dinasti Buwaihi masa kekuasaan 'Adud Al-Daulah (978-983

323. Maksum, *Madrasah: Sejarah dan Perkembangannya* (Cet. I; Jakarta: Logos, 1999), hlm. 55-56.
324. Ahmad Syalabi, *Sejarah Pendidikan Islam*, hlm. 106.
325. George Makdisi, *The Rise of Colleges Institutions of Learning in Islam and The West*, hlm. 27.
326. Lihat Charles Michael Stanton, *Pendidikan Tinggi dalam Islam*, hlm. 45.

M). Berkuasa selama 32 tahun, Badr telah membangun sekitar 3000 masjid-khan di berbagai wilayah kekuasaannya.[327]

Pada pertengahan pertama dan kedua abad ke-5 Hijrah (abad ke-11 M), di Baghdad ditemukan banyak masjid-khan, misalnya masjid-khan bagi pelajar mazhab Hanafi di bagian Barat Baghdad dan masjid-khan bagi pelajar mazhab Syafi'i di alun-alun Bâb al-Marâtib, wilayah Timur Baghdad.[328] Dengan dua contoh masjid-khan ini, kiranya dapat dikatakan bahwa kebanyakan materi yang diajarkan pada tiap-tiap masjid-khan adalah fiqih (hukum Islam) dengan mazhab yang berbeda-beda.

Sebelum era madrasah, selain lembaga-lembaga yang sudah disebutkan di atas, sebenarnya masih terdapat lembaga-lembaga lain yang digunakan kaum Muslim sebagai tempat belajar. Lembaga-lembaga ini misalnya rumah-rumah istana, rumah-rumah ulama, toko-toko kitab, majelis-majelis sastra, perpustakaan, observatorium, dan beberapa rumah sakit.[329] Selain itu, terdapat pula apa yang disebut dengan lembaga-lembaga pendidikan kesufian, seperti ribâth, zâwiyyah dan khanaqah.[330]

2. Konteks Pendidikan Islam Pascamadrasah

Madrasah adalah salah satu bentuk lembaga pendidikan Islam yang berbeda dengan masjid atau lembaga lainnya. Madrasah merupakan bentuk transformasi dari masjid dan masjid-khan. Hal esensi yang menjadi pembeda antara madrasah dan lembaga lainnya adalah adanya "îwân", yang berarti ruang kuliah.[331] Dalam pandangan Syalabi, *îwân* merupakan perlengkapan terpenting bagi setiap madrasah, di samping asrama dan rumah-rumah yang didirikan di dalam kompleks madrasah untuk para pelajar dan guru-gurunya. Madrasah-madrasah kaum Muslim selalu dilengkapi dengan asrama dan segala perlengkapan, yang mencakup kebutuhan para pelajar seperti dapur, ruang makan, dan lain-lain.[332] Perbedaan lain dari

---

327. *Ibid.*, hlm. 44-45; Hasan Asari, *Menyingkap Zaman Keemasan Islam: Kajian atas Lembaga-Lembaga Pendidikan*, hlm. 41-42.
328. Hanun Asrohah, *Sejarah Pendidikan Islam* (Cet. I; Jakarta: Logos, 1999), hlm. 65.
329. *Ibid.*, hlm. 65-69; Ahmad Syalabi, *Sejarah Pendidikan Islam*, hlm. 48-85 dan Mehdi Nakosteen, *Kontribusi Islam atas Dunia Intelektual Barat: Deskripsi Analisis Abad Keemasan Islam*, hlm. 62-65.
330. Asma Hasan Fahmi, *Sejarah dan Filsafat Pendidikan Islam*, terj. Ibrahim Husein (Cet. I; Jakarta: Bulan Bintang, 1979), hlm. 46-47.
331. Muhammad Munîr Mursî, *Al-Tarbiyyah al-Islâmiyyah: Ushûluhâ wa Tathawwuruhâ fî al-Bilâd al-'Arabiyyah*, hlm. 98.
332. Ahmad Syalabi, *Sejarah Pendidikan Islam*, hlm. 107.

madrasah adalah adanya prioritas utama penggunaan dana wakaf kaum Muslim dan perpustakaan yang bergabung dengan bangunan madrasah.[333]

Dengan fasilitas fisik sedemikian rupa, madrasah berusaha mengarah kepada sistem manajemen pendidikan yang lebih profesional. Madrasah memiliki aturan-aturan tertentu yang menyangkut hampir seluruh komponen pendidikan. Lembaga madrasah sudah mulai membedakan tingkatan pendidikan dan para pengelola pendidikan. Di dalam madrasah sudah ditemukan perbedaan antara guru (*mudarris*), asisten (*mu'îd*), dan tutor (*mu'âd*). Di samping itu, madrasah juga mengenal adanya *nâzîr* yang bertanggung jawab terhadap segala aktivitas madrasah, yang dipilih dari orang-orang yang ahli dalam bidangnya.[334]

Demikianlah madrasah merupakan suatu fenomena menarik dari lembaga pendidikan Islam. Pertanyaannya adalah mengapa madrasah muncul dan faktor-faktor apa yang melatarbelakangi kemunculannya? Dalam pandangan Nakosteen, madrasah lahir karena dua faktor: internal dan eksternal.[335] Secara internal, proses pendidikan yang dilaksanakan di *kuttâb*, masjid, dan masjid-khan memiliki beberapa kelemahan. Kurikulum dan fasilitas pada lembaga-lembaga ini dipandang belum mampu mendukung terciptanya proses pendidikan yang memadai. Pertentangan antara tujuan pendidikan dan tujuan agama pada lembaga-lembaga ini hampir tidak dapat dikompromikan. Tujuan pendidikan menghendaki adanya aktivitas pendidikan yang tak jarang menimbulkan suasana hiruk-pikuk, sementara beribadah di masjid menghendaki adanya suasana yang tenang dan penuh kekhusyukan. Oleh karena itu, kemunculan lembaga semacam madrasah adalah sesuatu yang wajar dan diperlukan. Sementara secara eksternal, kemajuan ilmu pengetahuan menuntut adanya sistem penggajian bagi mereka yang mencari penghidupan melalui dunia pendidikan. Hal ini kiranya hanya terdapat pada lembaga madrasah.

Sehubungan dengan hal itu, Mahmud Yunus menambahkan empat faktor eksternal yang menyebabkan kelahiran madrasah.[336] Keempat faktor itu, sebagai berikut.

a. Faktor politik untuk mengambil hati rakyat. Para penguasa berusaha untuk dapat menarik hati rakyat dengan jalan memajukan agama dan mementingkan

333. Lihat Charles Michael Stanton, *Pendidikan Tinggi dalam Islam*, hlm. 46-47 dan Hasan Asari, *Menyingkap Zaman Keemasan Islam: Kajian atas Lembaga-Lembaga Pendidikan*, hlm. 47.
334. Lihat Maksum, *Madrasah: Sejarah dan Perkembangannya* (Cet. I; Jakarta: Logos, 1999), hlm. 67.
335. Mehdi Nakosteen, *Kontribusi Islam atas Dunia Intelektual Barat: Deskripsi Analisis Abad Keemasan Islam*, terj. Joko S. Kahhar dan Supriyanto Abdullah (Cet. I; Surabaya: Risalah Gusti, 1996), hlm. 66.
336. Mahmud Yunus, *Sejarah Pendidikan Islam* (Cet. VI; Jakarta: Hidakarya Agung, 1990), hlm. 69-71.

pendidikan. Mereka tak segan-segan mengeluarkan dana yang besar untuk membangun madrasah dalam rangka tujuan politik ini.

b. Faktor religius untuk mendapatkan pahala dari Allah. Para penguasa yang hidup penuh dengan kemewahan bermaksud beramal menyiarkan agama Islam dengan jalan pendirian madrasah, dengan harapan agar mendapat pahala dari Allah.
c. Faktor ekonomi untuk memelihara kehidupan keturunan. Para penguasa dan orang-orang kaya mewakafkan hartanya untuk pembangunan madrasah, dengan syarat yang menjadi pengelolanya adalah putra-putranya secara turun-temurun.
d. Faktor fanatisme untuk memperkuat suatu aliran keagamaan tertentu. Pertentangan antara kaum Sunni dan Syi'i membuat masing-masing kaum ini berlomba mendirikan madrasah sebagai alat untuk memperkuat paham keagamaannya.

Kurikulum pendidikan yang dikembangkan madrasah pada awalnya hanya berbicara sekitar ilmu-ilmu agama. Hukum Islam (fiqih) dan teologi Islam (kalam) merupakan kajian sentral bagi pendidikan Islam yang dilaksanakan di madrasah.[337] Akan tetapi, karena kemajuan peradaban Islam, di madrasah akhirnya dikembangkan pula ilmu-ilmu rasional, seperti berhitung, sejarah, sastra, dan lain-lain.[338] Oleh karena itu, pada puncak perkembangannya, kurikulum madrasah terbagi ke dalam dua kelompok materi, yaitu ilmu-ilmu agama seperti fiqih, kalam, sastra Arab, dan lain-lain, dan ilmu-ilmu rasional seperti ilmu-ilmu kealaman yang mencakup filsafat, matematika, dan kedokteran.

Bagaimanakah kurikulum-kurikulum madrasah itu ditransfer kepada para pelajar? Stanton menyebutkan dua metode pengajaran yang dilaksanakan di madrasah, yaitu debat tertulis (*ta'liqah*) dan debat lisan.[339] Debat tertulis dilakukan dengan mengemukakan suatu pertanyaan yang kemudian diikuti dengan jawaban positif atau negatif. Selanjutnya, diselesaikan secara tepat dengan sedikit rasionalisasi untuk mencapai suatu kesimpulan. Sementara debat lisan bersifat formal, tergantung kepada aturan-aturan logika dan retorika. Aturannya adalah seseorang berusaha mempertahankan tesisnya di hadapan orang lain yang akan

337. Fazlur Rahman, *Islam dan Modernitas: Tentang Transformasi Intelektual*, terj. Ahsin Mohammad (Cet. II; Bandung: Pustaka, 1995), hlm. 37.
338. Muhammad Munîr Mursî, *Al-Tarbiyyah al-Islâmiyyah: Ushûluhâ wa Tathawwuruhâ fî al-Bilâd al-'Arabiyyah*, hlm. 99.
339. Charles Michael Stanton, *Pendidikan Tinggi dalam Islam*, hlm. 54-55.

mencoba membatalkan logika dan argumentasinya. Kedua metode ini biasanya diramaikan dengan metode tanya jawab. Sementara itu, Makdisi menyebut kedua metode ini dengan istilah *munâzharah* (disputasi).[340] Menurutnya, disputasi sudah berkembang semenjak pendidikan Islam masa Klasik. Ia merupakan praktik yang sepenuhnya produk tradisi Islam, di samping juga ada yang menyebutnya sebagai adopsi kaum Muslim dari kaum lainnya.

Selain metode-metode tersebut, masih ada beberapa metode lain yang dikembangkan di lembaga pendidikan madrasah. Munir-ud-Din Ahmed menyebutkan tiga metode lain, yaitu *al-sama'*, *al-imlâ'*, dan *al-ijâzah*.[341] *Al-sama'* biasanya dilakukan dengan jalan seorang guru membacakan materi pelajaran kemudian para pelajar mendengarkannya. *Al-imlâ'* dilakukan dengan mendiktekan materi dari buku pelajaran, tetapi tak jarang seorang guru mendiktekannya dari hapalannya. Sementara *al-ijâzah* adalah seorang guru memberikan lisensi mengajar kepada seorang pelajar atas nama gurunya. *Al-ijâzah* biasanya dilakukan untuk materi hadis dengan melakukan tradisi *riẖlah* atau *journey to acquire knowledge*.[342]

Setelah kaum Muslim menamatkan pendidikannya di madrasah, biasanya mereka melanjutkan ke lembaga atau lingkungan pendidikan yang disebut universitas. Selama Abad Pertengahan, dunia Islam belum menggunakan istilah "universitas" untuk merujuk kepada pengertian lembaga pendidikan tinggi. Dunia Islam pada waktu itu masih menyebutnya dengan istilah madrasah. Sesungguhnya ada perbedaan mendasar antara universitas dan madrasah pada penggunaannya yang paling awal dalam sejarah pendidikan Islam. Pertama, kata "universitas" merujuk kepada komunitas sarjana dan mahasiswa, sedangkan kata "madrasah" merujuk kepada bangunan tempat pendidikan tinggi. Kedua, universitas bersifat hierarkis dengan sistem kontrol yang jelas, sedang madrasah bersifat individualis dengan kontrol yang sangat lemah. Ketiga, izin mengajar di universitas dikeluarkan oleh sebuah komite, sementara izin mengajar di madrasah diberikan oleh seorang syaikh.[343]

Adapun yang dimaksud dengan universitas dalam tulisan ini adalah suatu ikatan ilmiah yang mencakup aktivitas akademik yang dilakukan oleh para dosen atau guru besar dengan para mahasiswa yang datang dari berbagai tempat sehingga

340. George Makdisi, *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*, hlm. 245.
341. Munir-ud-Din Ahmed, *Muslim Education and The Scolars Social Stat*us (Zurich: Verlag Der Islam, 1968), hlm. 93.
342. *Ibid*., hlm. 100.
343. Baca Hasan Asari, *Menyingkap Zaman Keemasan Islam: Kajian atas Lembaga-Lembaga Pendidikan* (Cet. I; Bandung: Mizan, 1994), hlm. 45.

membentuk sebuah komunitas ilmiah. Pengertian ini dengan sendirinya tidak memandang madrasah Abad Pertengahan sebagai lembaga pendidikan tinggi yang berarti universitas. Madrasah yang ada pada Abad Pertengahan sesungguhnya merupakan sebuah sistem kelembagaan pendidikan Islam yang lengkap (*fullfill education system*) yang kemudian berlanjut dengan *al-jâmi'ah*, yang sekarang dikenal sebagai universitas.[344] Dengan pengertian ini, lembaga pendidikan Islam Abad Pertengahan, seperti Jâmi' al-Azhar di Mesir, Jâmi' al-Zaitunah di Tunis, Jâmi' al-Qarawiyyîn di Fez dan Jami' Cordova di Andalusia dipandang sebagai universitas Islam (*al-jâmi'ah al-islâmiyyah*). Dalam hal ini kiranya perlu dikemukakan juga bahwa banyak peneliti sejarah pendidikan Islam yang memandang madrasah Abad Pertengahan secara idealis sebagai sebuah universitas, baik dengan istilah "college" maupun "university".[345] Ini sebagaimana terjadi pada kasus madrasah Nizâmiyyah di Baghdad. Padahal menurut Azra, pandangan yang menganggap madrasah Abad Pertengahan sebagai sebuah universitas adalah pandangan keliru yang perlu dikaji ulang. Madrasah-madrasah pada waktu itu layak disebut "Madrasah Tinggi" ketimbang universitas.[346]

Faktor-faktor apa yang melatarbelakangi lahirnya universitas Islam? Dalam hal ini, ada dua faktor yang menyebabkan lahirnya universitas Islam Abad Pertengahan, yaitu faktor internal dan faktor eksternal. Maksud dari faktor internal adalah faktor yang bersifat normatif-religius yang berasal dari dogma dan spirit Islam. Faktor ini merupakan landasan teologis yang berasal dari Al-Quran dan Al-Sunnah yang mendorong manusia untuk melakukan pengembangan ilmu pengetahuan. Banyak ayat Al-Quran maupun hadis Rasulullah yang mempunyai perhatian besar terhadap ilmu pengetahuan dan usaha pengembangannya. Semangat dan dorongan *nashsh-nashsh* tersebut telah membuat masyarakat Muslim berupaya mendirikan universitas Islam.

Maksud dari faktor eksternal adalah faktor yang bersifat historis-kontekstual yang berasal dari kondisi sosio-kultural masyarakat Muslim Abad Pertengahan pada

---

344. Baca Azyumardi Azra, "Rekonstruksi Kritis Ilmu dan Pendidikan Islam" dalam M. Anies dkk. (Eds.), *Religiusitas Iptek: Rekonstruksi Pendidikan dan Tradisi Pesantren* (Cet. I; Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1998), hlm. 79.
345. Lihat misalnya penelitian yang dilakukan George Makdisi, *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*; Charles Michael Stanton, *Higher Learning in Islam: The Classical Period, AD 700-1300* (Maryland: Rowman & Littlefield Publishing, 1990) dan Mehdi Nakosteen, *Kontrubusi Islam atas Dunia Intelektual Barat: Deskripsi Analisis Abad Keemasan Islam*.
346. Azyumardi Azra, "Pendidikan Tinggi Islam dan Kemajuan Sains" pengantar untuk Charles Michael Stanton, *Pendidikan Tinggi dalam Islam*, terj. H. Afandi dan Hasan Asari (Cet. I; Jakarta: Logos, 1994), hlm. vi.

waktu itu. Faktor ini terdiri dari aspek politik, ekonomi, kultural, dan sosial. Secara politik, paling tidak ada dua masa pemerintahan yang secara politis mempunyai andil besar bagi munculnya universitas Islam Abad Pertengahan, yaitu Dinasti Fathimiyah di Mesir dan Daulah Umayyah di Andalusia. Di Mesir dipelopori oleh Jauhar al-Siqilî atas anjuran khalifah al-Mu'iz li Dînillâh dan di Andalusia dipelopori oleh khalifah Al-Mustanshir. Mereka mendirikan universitas Islam tidak lepas dari tujuan politisnya untuk menarik massa. Secara ekonomi, kedua pemerintahan ini memiliki masa kejayaan dalam berbagai bidang. Dalam bidang ekonomi, masyarakat Muslim pada waktu itu dapat dikatakan cukup makmur dan sejahtera. Kemakmuran dan kesejahteraan ini telah memacu para penguasa untuk terus meningkatkannya. Maka, didirikanlah berbagai lembaga pendidikan sebagai wadah untuk dapat meningkatkan perekonomian rakyat.

Kemudian, kemajuan dalam bidang ekonomi rupanya telah memungkinkan masyarakat Muslim untuk melakukan gerakan kultural-intelektual. Gerakan intelektual yang dimulai dengan usaha penerjemahan buku-buku Yunani ke dalam bahasa Arab pada masa Al-Makmun, terus dapat dikembangkan hingga masa Al-Muwahhidun di Andalusia. Gerakan ini secara kultural telah dapat mencetak masyarakat Muslim memiliki etos keilmuan yang sangat tinggi. Secara sosial, masyarakat Muslim Abad Pertengahan adalah masyarakat yang majemuk dan plural. Mereka terdiri dari berbagai macam etnis: Arab, Persia, Turki, Kurdi, dan lain-lain. Asimilasi dari berbagai etnis ini telah melahirkan sebuah perlombaan. Mereka berlomba-lomba untuk menjadi yang paling unggul dalam peradabannya. Perlombaan positif inilah yang di antaranya menimbulkan lahirnya beberapa universitas Islam.

Dalam lintasan sejarah, terdapat beberapa universitas Islam Abad Pertengahan yang memiliki peran dominan pada waktu itu bagi pengembangan dunia keilmuan Islam. Di antaranya adalah Universitas Al-Azhar di Mesir. Universitas ini didirikan untuk kali pertama oleh Jauhar Al-Siqilî, Panglima Perang Khalifah al-Mu'iz li Dînillâh pada 470 M. Dinamakan al-azhar karena dinisbatkan kepada Fathimah Al-Zahra, putri Rasulullah yang mempunyai hubungan nasab dengan Bani Fathimiyyah. Lembaga pendidikan yang pada asalnya merupakan masjid ini diinovasi oleh Ibn Kals pada 988 M/378 H sehingga menjadi lembaga pendidikan yang lebih sistematis dan terprogram. Hingga sekarang, Al-Azhar senantiasa menjadi "menara" bagi semua universitas Islam di dunia. Semenjak Mu<u>h</u>ammad Ibn 'Abdullâh memegang tampuk pimpinan, universitas Al-Azhar mulai mengenal sistem Syaikh Al-Azhar. Dengan sistem ini, Al-Azhar berarti terbebas dari dominasi

para penguasa dan mulai terlepas dari pengaruh politik. Al-Azhar pada mulanya merupakan lembaga pendidikan yang dijadikan alat propaganda oleh kelompok Syi'ah untuk mempertahankan doktrin teologisnya, tetapi setelah mengalami perkembangan yang revolusioner, ia dikuasai oleh kelompok Sunnî hingga sekarang.[347]

Di Tunis terdapat Universitas Al-Zaitunah. Lembaga pendidikan tinggi ini dibangun kali pertama oleh 'Abdullâh Ibn Habhab pada 732 M/114 H, kemudian disempurnakan pembangunannya oleh Abû al-'Abbâs Muhammad Ibn Aghlab pada masa pemerintahan Al-Mu'tasim. Universitas ini terletak di tengah-tengah Kota Tunis, seperti halnya Al-Azhar, yang karenanya mempunyai peran strategis bagi pengembangan keilmuan Islam. Di Fez ditemukan Universitas Al-Qarawiyyin. Universitas yang ada di Barat ini dapat dianggap sebagai tandingan bagi Universitas Al-Azhar yang ada di Timur. Para peneliti berpendapat bahwa Universitas Al-Qarawiyyin merupakan universitas paling tua pada Abad Pertengahan.[348] Kemudian ia disulap menjadi unversitas Islam dengan meniru model Barat, seperti halnya Universitas Al-Zaitunah di Tunis.[349] Kini ia dapat dipandang sebagai model bagi demokratisasi pendidikan yang ada di universitas Islam. Selanjutnya di Andalusia ada Universitas Cordova. Di antara peninggalan yang paling cemerlang warisan Daulah Umayyah di Andalusia adalah Masjid Jami' Cordova. Ia dibangun pada tahun 786 M/170 H oleh 'Abd Al-Rahmân Al-Dakhîl. Kemudian secara bertahap ia mengalami perkembangan hingga menjadi sebuah universitas yang megah.[350] Kemegahan ini hilang setelah Raja Ferdinando III mengubahnya menjadi sebuah gereja pada 1236 M.[351] Perubahan secara paksa ini tentunya merupakan peristiwa yang paling menyedihkan dalam sejarah pendidikan Islam.

Hal mendasar yang menjadi pembeda antara universitas Islam dengan universitas lainnya terletak pada komponen tujuannya. Tujuan universitas Islam

---

347. Untuk informasi tentang peralihan Al-Azhar dari dominasi paham Syi'ah kepada paham Sunni, baca misalnya Fazlur Rahman, *Islam*, terj. Ahsin Mohammad (Cet. III; Bandung: Pustaka, 1977), hlm. 280 dan Seyyed Hossein Nasr, *Sains dan Peradaban di dalam Islam*, terj. J. Mahyudin (Cet. II; Bandung: Pustaka, 1997), hlm. 54.
348. Seyyed Hossein Nasr, *Sains dan Peradaban di dalam Islam*, terj. J. Mahyudin (Cet. II; Bandung: Pustaka, 1997), hlm. 54.
349. Hasan Asari, *Menyingkap Zaman Keemasan Islam: Kajian atas Lembaga-Lembaga Pendidikan*, hlm. 126.
350. Menurut Hitti, kemegahan yang dimiliki Universitas Cordova melebihi kemegahan Madrasah Nizamiyyah di Baghdad dan Al-Azhar di Kairo. Baca Philip K. Hitti, *History of The Arabs from the Earliest Times to the Present* (New York: St. Martin's Press, 1968), hlm. 530.
351. Baca Akbar S. Ahmed, *Living Islam: Tamasya Budaya Menyusuri Samarkand hingga Stornoway*, terj. Pangestuningsih (Cet. I; Bandung: Mizan, 1997), hlm. 114-115.

dirumuskan sejalan dengan ajaran Islam, yaitu membentuk manusia Muslim yang taat beribadah kepada Allah secara total dan dapat memakmurkan serta menundukkan sumber daya alam yang dilimpahkan Allah bagi kemaslahatan kehidupan manusia. Dari tujuan yang bersifat idealis ini tampak adanya usaha integritas antara aspek moral-spiritual dan aspek fisik-material. Unsur integritas inilah yang merupakan karakteristik utama bagi didirikannya universitas Islam.

Untuk dapat mewujudkan tujuan di atas, kurikulum universitas Islam dapat dibuat dalam dua bentuk, yaitu kurikulum keagamaan dan kurikulum keilmuan.[352] Kurikulum yang bersifat keagamaan terdiri dari ilmu nahwu, ilmu fiqh, ilmu kalam, kitabah, 'arudh, dan ilmu sejarah, sedangkan kurikulum yang bersifat keilmuan meliputi metafisika, filsafat, kedokteran, musik, dan lain-lain. Dengan kurikulum seperti ini, ada beberapa metode pembelajaran yang digunakan universitas Islam dalam rangka transformasi ilmu pengetahuan, yaitu metode ceramah (*muhâdharah*), disputasi (*munâzharah*), korespondensi (*murâsalah*), dan *licentia educando* (*al-ijâzah*).

Universitas Islam Abad Pertengahan dengan sistemnya yang khas mempunyai kontribusi yang besar bagi pengembangan dunia intelektual masyarakat Muslim secara keseluruhan. Kontribusi ini tentunya tidak terlepas dari tiga fungsi perguruan tinggi, yaitu sebagai pewaris kebudayaan, sebagai fasilitator bagi perkembangan individu, dan sebagai pelayanan umum.[353] Di antara peninggalan-peninggalan universitas Islam Abad Pertengahan yang merupakan kontribusinya adalah bahwa lembaga-lembaga itu selalu memberikan peluang bagi kompetisi dalam dunia pendidikan, pendidik mampu berkomunikasi secara pro-aktif dengan lingkungan pendidikan, kurikulum pendidikan bersifat fungsional menyentuh aspek-aspek kehidupan mendasar manusia, metode-metode pengajarannya dapat diterapkan dalam dunia teori dan praktik, pemikiran-pemikirannya tentang pendidikan menjadi pioner bagi pemikiran yang lain, dan sistem pendidikannya sudah menggunakan organisasi-organisasi dan tradisi-tradisi akademik.

Beberapa kontribusi di atas di antaranya telah dapat ditransformasikan kepada sistem pendidikan Eropa dewasa ini. Transformasi ini dilakukan melalui tiga jalur, yaitu Andalusia, Sicilia, dan negara-negara Timur.[354] Oleh karena itu, transformasi

352. Pembagian kurikulum ke dalam dua bidang pokok ini kiranya mendapat pengaruh dari pola klasifikasi ilmu pengetahuan yang ditawarkan Ibnu Khaldun. Baca Ibnu Khaldun, *Muqaddimah Ibn Kahldun,* terj. Ahmadie Thaha (Cet. I; Jakarta: Pustaka Firdaus, 1986), hlm. 543.

353. Lihat Hasan Langgulung, *Pendidikan dan Peradaban Islam*, hlm. 93-94.

354. Stanton dalam hal ini menyebutkan tiga jalur lain, yaitu Andalusia, Sicilia, dan Byzantium. Menurutnya, pengaruh universitas Islam Abad Pertengahan melalui transformasinya ke dunia Barat dipandang

ini mempunyai pengaruh yang besar bagi pengembangan dunia intelektual Eropa. Meskipun demikian, perlu dikemukakan di sini bahwa transformasi besar ilmu pengetahuan Islam kepada Barat bukanlah melalui lembaga pendidikan formal seperti universitas Islam, tetapi hal itu dilakukan melalui lembaga-lembaga informal dan pribadi-pribadi berkualitas yang berkembang dalam masyarakat Muslim. Dalam bidang keuniversitasan misalnya, Eropa telah mentransfer sistem guru besar dan asistensi, sistem mata kuliah terprogram, tradisi *rihlah*, sistem sertifikasi ijazah, dan sistem wisuda dengan memakai toga.

Dalam bidang ilmu pengetahuan seperti kedokteran, farmasi, fisika, kimia, metafisika, geografi, sejarah, sosiologi, filsafat dan lain-lain, negara-negara Eropa telah mendasarkan pemikirannya kepada universitas-universitas Islam Abad Pertengahan. Banyak cendekiawan Muslim yang telah memberikan andil besar bagi pengembangan ilmu pengetahuan, seperti Ibn Sînâ, Al-Bîrûnî, Ibn Al-Haitsam, Jâbir Ibn Hayyân, Al-Râzî, Al-Thabarî, Ibn Khaldûn, Ibn Rusyd, Al-Ghazâlî, dan lain-lain. Dalam masa modern ini telah tampak banyaknya karya-karya cendekiawan Muslim Abad Pertengahan yang telah dijadikan rujukan utama oleh dunia intelektual Eropa.

Demikianlah beberapa lingkungan pendidikan yang merupakan konteks pendidikan Islam yang telah dijadikan tempat belajar oleh kaum Muslim. Kata kunci di sini adalah bahwa kaum Muslim masa lalu telah mampu menjadikan segala lingkungan pendidikan sebagai tempat belajarnya. Mereka telah memanfaatkan situasi dan kondisi yang ada untuk belajar dan terus belajar. Di mana pun mereka berada, di rumah, di toko buku, di perpustakaan, salon sastra, masjid, dan tempat-tempat umum lainnya, mereka selalu menggunakan tempat-tempat itu sebagai lingkungan pendidikan.

kurang dramatis. Hal ini karena telah hilangnya sebuah penghubung antara pengenalan aspek-aspek pendidikan Islam yang lebih formal terhadap dunia Barat. Baca Charles Michael Stanton, *Pendidikan Tinggi dalam Islam*, hlm. 210.

FILSAFAT PENDIDIKAN ISLAM TENTANG WACANA ISLAM KONTEMPORER

A. Pengantar

Pendidikan Islam secara filosofis dewasa ini dihadapkan pada berbagai persoalan mutakhir dan kontemporer yang memerlukan jawaban serius. Sebagaimana telah disebutkan pada bab pertama buku ini, filsafat pendidikan Islam dapat dikaji melalui dua tinjauan; *linear* dan *nonlinear*. Tinjauan *linear* mencoba mencari jawaban bagaimana pemikiran filsafat dijabarkan dalam dunia pendidikan melalui berbagai aliran filsafat, seperti pragmatisme, realisme, idealisme, dan lain-lain, serta berbagai pandangan aliran ini mengenai ontologi, epistemologi, dan aksiologi, kemudian bagaimana aliran-aliran ini diinterpretasikan dan diterapkan dalam bidang pendidikan. Tinjauan *nonlinear* berupaya mencari jawaban tentang berbagai persoalan kemanusiaan yang menuntut tampilnya pendidikan sebagai solusi.

Pendidikan oleh karenanya harus dapat membangun dan mengembangkan konsep terkait isu-isu kemanusiaan tersebut. Konsep-konsep ini sudah tentu merupakan filsafat pendidikan. Inilah yang disebut pandangan nonlinear mengenai filsafat pendidikan. Terkait dengan tinjauan ini, pada bagian berikut akan dikemukakan beberapa wacana Islam kontemporer, seperti masalah

modernisasi pendidikan, demokratisasi pendidikan, *civil society*, pengaruh filsafat posmodernisme, dan pendidikan kritis, yang semuanya menghendaki penyelesaiannya melalui filsafat pendidikan Islam. Pemaparan ini merupakan refleksi penulis terhadap masalah-masalah yang dihadapi dunia pendidikan kontemporer dewasa ini.

B. Masalah Modernisasi Pendidikan Islam[355]

1. Pengertian Modernisasi

Islam dalam perjalanan sejarahnya tidak selalu memainkan peran ideal dan determinan bagi pemeluknya. Dalam rangka menghadapi realitas sosial dan kultural, Islam tidak selalu mampu memberikan jawaban yang diharapkan para pemeluknya. Kenyataan ini banyak terkait dengan sifat ilahiah dan transendensi Islam, berupa ketentuan-ketentuan yang normatif-dogmatif. Di sini sering terjadi semacam "pertarungan teologis" antara keharusan memegang doktrin yang bersifat normatif dengan keinginan memberikan pemaknaan baru terhadap doktrin tersebut agar tampak historisitasnya. Pertarungan ini pada gilirannya memunculkan konflik teologis, intelektual, dan sosial di kalangan kaum Muslim secara keseluruhan. Kenyataan inilah yang di antaranya mewarnai munculnya gerakan modernisasi dalam Islam.

Terma modernisasi atau pembaruan merupakan alih bahasa dari istilah *tajdîd*. Ketiga istilah ini (pembaruan, *tajdîd* dan modernisasi) sering dipahami berlainan sehingga tidak jarang menimbulkan polemik tak berujung di kalangan kaum Muslim sendiri. Dalam kesempatan ini, ketiganya dimaknai sebagai istilah yang memiliki pengertian sama. Telah banyak upaya yang dilakukan para ilmuwan dan cendekiawan Muslim untuk memahami istilah tersebut. Azyumardi Azra misalnya berpendapat bahwa modernisasi atau pembaruan merupakan upaya untuk mengaktualisasikan ajaran Islam agar sesuai dengan perkembangan sosial yang terjadi.[356] Dengan pengertian ini, pembaruan dalam Islam berarti telah hadir semenjak masa yang paling awal bersamaan dengan kelahiran Islam itu sendiri. Sejak masa pertumbuhan dan perkembangannya, upaya aktualisasi

355. Tulisan ini pernah dimuat dalam Toto Suharto, "Pembaruan Pendidikan Islam: Telaah Cita-Cita dan Lembaga", dalam Toto Suharto dkk. (eds.), *Rekonstruksi dan Modernisasi Lembaga Pendidikan Islam* (Cet. I; Yogyakarta: Global Pustaka Utama, 2005), hlm. 3-21.

356. Azyumardi Azra, *Pergolakan Politik Islam: dari Fundamentalisme, Modernisme hingga Postmodernisme* (Cet. I; Jakarta: Paramadina, 1996), hlm. iii.

ajaran Islam telah dilakukan Rasulullah, yang kemudian dilanjutkan oleh para Sahabat dan Tabi'in. Puncak keberhasilan pembaruan dalam pengertian ini adalah ketika terjadinya aktualisasi Islam dalam berbagai kehidupan sosial-kultural oleh kaum Muslim pada masa dinasti Abbasiyah di Baghdad dan dinasti Umayah di Andalusia.

Berbeda dengan Azra, Harun Nasution berpendapat bahwa pembaruan mengandung arti pikiran, aliran, gerakan, dan usaha untuk mengubah paham-paham, adat-istiadat, institusi-institusi lama, dan sebagainya untuk disesuaikan dengan suasana baru yang ditimbulkan oleh kemajuan ilmu pengetahuan dan teknologi modern.[357] Pengertian pembaruan ini tentunya mempunyai implikasi bahwa pembaruan dalam Islam muncul semenjak terjadinya kontak Islam dengan Barat, di mana Barat pada waktu itu telah mengalami kemajuan pesat dalam bidang industrialisasi sebagai akibat dari lahirnya Revolusi Industri di Prancis.

Di sisi lain, Faisal Ismail menyebutkan bahwa modernisasi mempunyai arti usaha secara sadar yang dilakukan oleh suatu bangsa untuk menyesuaikan diri dengan konstelasi dunia pada suatu kurun tertentu di mana bangsa itu hidup.[358] Dengan pengertian ini, usaha pembaruan dapat dikatakan selalu ada dalam setiap kurun atau zaman. Hal ini dapat dikaji dan dipahami dari perjalanan sejarah setiap bangsa. Selain itu, pengertian ini juga mengindikasikan bahwa pembaruan sama artinya dengan upaya "adaptasi" ajaran Islam dengan perkembangan baru.

Sehubungan dengan hal itu, Nurcholish Madjid menyatakan bahwa modernisasi merupakan proses perombakan pola pikir dan tata kerja lama yang tidak rasional dan menggantinya dengan pola pikir dan tata kerja baru yang rasional.[359] Pengertian pembaruan yang dilontarkan Madjid mengandung maksud bahwa pembaruan adalah suatu upaya yang identik dengan rasionalisasi. Selain itu, pengertian pembaruan yang ditawarkan Cak Nur (panggilan akrab Nurcholish Madjid) juga mengandung pemahaman bahwa pembaruan merupakan proses untuk membebaskan diri dari tradisionalisme yang penuh dengan pola pikir dan tata kerja lama. Atau dengan kata lain, pembaruan (modernisasi) merupakan lawan dari tradisionalisasi.

357. Harun Nasution, *Pembaharuan dalam Islam: Sejarah Pemikiran dan Gerakan* (Cet. VIII; Jakarta: Bulan Bintang, 1991), hlm. 11.
358. Faisal Ismail, *Paradigma Kebudayaan Islam: Studi Kritis dan Refleksi Historis* (Cet. I; Yogyakarta: Titian Ilahi Pres, 1996), hlm. 124.
359. Nurcholish Madjid, *Islam Kemodernan dan Keindonesiaan* (Cet. III; Bandung: Mizan, 1989), hlm. 172.

2. Modernisasi Menurut Islam

Terlepas dari perbedaan pendapat di kalangan cendekiawan Muslim tentang konsep dan batasan pembaruan, sesungguhnya pembaruan dalam Islam mempunyai watak dan karakteristik tersendiri. Gagasan dan ide pembaruan dalam Islam muncul sebagai upaya interpretasi kaum Muslim terhadap sumber-sumber ajaran Islam dalam rangka menghadapi berbagai perubahan sosial-kultural yang terjadi dalam setiap waktu dan tempat. Dengan demikian, pembaruan dalam Islam sesungguhnya memiliki landasan normatif-teologis yang berasal dari sumber-sumber ajaran Islam itu sendiri.

Sungguh banyak nashsh, baik yang berasal dari Al-Quran maupun Al-Sunnah yang menganjurkan agar kaum Muslim melakukan pembaruan. Di dalam Surah Al-Ra'd (13) ayat 11 misalnya disebutkan bahwa Allah senantiasa tidak akan mengubah kondisi suatu kaum sehingga kaum itu sendiri yang mengubahnya. Firman ini secara teologis dapat dijadikan landasan bagi aksi pembaruan yang dilakukan kaum Muslim. Pola pikir dan pola sikap suatu kaum mesti akan mengalami perubahan. Perubahan ini tentunya bersifat internal, dalam arti dimulai dari kemauan kaum itu untuk mengubahnya, untuk dihadapkan pada situasi sosial-budaya yang ada pada masanya. Iqbal dalam konteks ini menyatakan bahwa pola pikir dan sikap pandang kaum Muslim yang menyimpang dan tidak sesuai dengan esensi Islam mesti diperbarui. Pembaruan itu dilakukan dengan jalan mengembalikan pola dan sikap tersebut kepada pangkal kemurnian Islam, yaitu bersumber dari Al-Quran dan Al-Hadis.[360]

Dalam salah satu hadis yang diriwayatkan Abu Daud, Rasulullah telah bersabda: "Allah akan mengutus untuk umat ini pada setiap permulaan seratus tahun seorang atau kelompok yang akan melakukan pembaruan bagi agamanya".[361] Pada kesempatan lain dalam hadis yang diriwayatkan Ahmad, beliau pun bersabda: *"Perbaruilah iman kalian! Kemudian ditanyakan (kepada Rasulullah), 'Ya Rasulullah! Bagaimana caranya memperbarui iman kami?' Rasulullah menjawab, 'Perbanyakalah mengucapkan* lâ ilâha illallâh'".[362]

360. Untuk lebih jelas tentang konsep pembaruan yang ditawarkan Iqbal, baca Muhammad Iqbal, *Membangun Kembali Pikiran Agama dalam Islam*, terj. Ali Audah dkk. (Cet. I; Jakarta: Tintamas, 1966), khususnya bagian VI, hlm. 158-192
361. ان الله يبعث لهذه الامة على رأس كل مائة سنة من يجدد لها دينها Hadis ini diriwayatkan oleh Imam Abu Daud dalam *Sunan*-nya. Lihat *Sunan Abû Dâwûd* dalam CD-Rom *Mausû'ah al-Hadîts al-Syarîf* hadis No. 3740.
362. جددوا إيمانكم قيل يا رسول الله و كيف نجدد إيماننا قال أكثروا من قول لا إله إلا الله Hadis ini diriwayatkan Imam Ahmad dalam *Musnad*-nya. Lihat *Musnad Ahmad* dalam CD. Rom *Mausû'ah al-Hadîts al-Syarîf* hadis no. 8353

Dari kedua hadis tersebut, paling tidak muncul tiga pertanyaan yang berkaitan dengan pembaruan dalam Islam. Pertama, kapan pembaruan tersebut dilakukan? Kedua, siapa yang melakukan pembaruan? Ketiga, apa yang perlu diperbarui? Dalam hal menjawab pertanyaan pertama, ada dua pendapat yang muncul ke permukaan. Pendapat pertama menyatakan bahwa pembaruan dalam Islam terjadi dan dihitung dari kelahiran pembaru (*mujaddid*). Pendapat ini kiranya sulit dipahami karena dari sekian pembaru yang ada, kebanyakan mereka meninggal pada awal setiap abad. Pendapat kedua menyebutkan bahwa pembaruan dihitung dari tanggal kematian pembaru (*mujaddid*). Hal ini sesuai dengan tradisi penulisan biografi dalam sejarah Islam, yang biasanya hanya menunjuk tanggal kematiannya. Dari kedua pendapat yang berbeda ini, muncul pendapat ketiga yang berupaya mensintesiskan keduanya. Pendapat ini menuturkan bahwa yang terpenting tentang kapan pembaruan itu dilakukan adalah bahwa pembaru (*mujaddid*) itu hidup dalam abad yang dimaksud.

Kemudian, tentang siapa yang melakukan pembaruan, pertanyaan ini dapat dijawab dari hadis Abu Daud di atas. Hadis ini menyebutkan bahwa yang melakukan pembaruan adalah *man* (orang atau manusia). Terma *man* dalam hadis ini kiranya dapat dipahami secara tunggal dan plural. Secara tunggal, yang melakukan pembaruan berarti adalah seorang pembaru atau bersifat perorangan. Sementara secara plural, yang melakukan pembaruan berarti adalah kelompok atau golongan. Dengan demikian, pembaruan dalam Islam kiranya dapat dilakukan secara individual oleh seorang pembaru dan dapat pula dilakukan secara komunal oleh suatu kelompok atau golongan.

Adapun untuk menjawab pertanyaan ketiga, yaitu tentang kajian pokok (tema sentral) pembaruan dalam Islam, hadis Ahmad di atas kiranya dapat memberikan jawabannya. Berdasarkan hadis Ahmad ini, tema sentral pembaruan dalam Islam adalah hal-hal yang berkaitan dengan inti ajaran Islam. Hal ini dapat dipahami dari *kalimah thayyibah* yang tersurat dalam hadis tersebut. Oleh karena itu, dalam lintasan sejarah Islam, tema sentral pembaruan senantiasa mengarah kepada prinsip-prinsip ajaran Islam. Slogan "Kembali kepada Al-Quran dan Al-Hadis" merupakan bukti dari penafsiran hadis Ahmad ini.

Dengan berhasilnya penelusuran terhadap landasan normatif bagi ide dan gagasan pembaruan dalam Islam, dapat dikatakan bahwa pembaruan merupakan sebuah bentuk implementasi dari ajaran Islam. Pembaruan sebenarnya merupakan sebuah tema yang sudah lama muncul dalam kehidupan kaum Muslim. Kenyataan membuktikan bahwa gerakan pembaruan dalam Islam senantiasa muncul dalam

berbagai bentuk yang beragam. Semua bentuk-bentuk itu merupakan respons dan jawaban kaum Muslim atas segala persoalan yang mereka hadapi dalam waktu dan tempat tertentu.

3. Modernisasi Pendidikan Islam

Pendidikan merupakan program pokok yang sangat strategis dalam melaksanakan gerakan pembaruan dalam Islam. Fungsi pendidikan dalam hal ini kiranya bukan hanya untuk menghilangkan buta huruf atau membentuk watak suatu masyarakat. Lebih dari itu, melalui pendidikan diharapkan terjadi perubahan-perubahan dalam segala bidang. Oleh karena itu, tak jarang sebuah gerakan pembaruan selalu menjadikan bidang pendidikan sebagai target utamanya. Keberhasilan dalam bidang ini akan menentukan keberhasilan modernisasi dalam bidang-bidang lainnya.

Universalitas Islam yang selalu menuntut diaktualisasikannya nilai-nilai Islami dalam kehidupan nyata merupakan pokok dan pangkal perlunya dilakukan modernisasi dalam bidang pendidikan. Hal ini terutama setelah terjadinya kontak Islam dengan dunia Barat pada akhir abad ke-18 M. Gerakan pembaruan Islam dengan segala bentuk dan coraknya, baik yang konservatif, reformis, sekular maupun yang fundamentalis, mempunyai implikasi yang serius bagi diadakannya pembaruan dalam bidang pendidikan. Bagaimanapun juga, suatu bentuk pembaruan tentunya memerlukan sebuah wadah dan strategi tertentu, dalam rangka tercapainya tujuan pembaruan yang diharapkan. Dalam hal ini, pendidikan kiranya merupakan bidang yang sangat tepat untuk dijadikan sebagai ajang dilakukannya pembaruan Islam.

Dalam perkembangan gerakan pembaruan dalam Islam, pembaruan bidang pendidikan tidak terlepas dari unsur filosofis yang berupa cita-cita dan lembaga. Keberadaan cita-cita kependidikan dalam pembaruan pendidikan Islam merupakan landasan filosofis dan paradigma ideologis tentang bagaimana seharusnya pembaruan pendidikan Islam itu dilakukan. Sementara keberadaan lembaga kependidikan merupakan wadah bagi aplikasi dan implementasi dari suatu cita-cita kependidikan. Oleh karena itu, aspek cita-cita dan lembaga dalam pembaruan pendidikan Islam merupakan dua hal yang tidak dapat dipisahkan. Keduanya saling berkaitan, laksana sekeping uang logam dengan dua wajah. Dapat dibedakan, tapi tidak dapat dipisahkan. Dengan ilustrasi pemikiran seperti ini, pembaruan pendidikan Islam pada tingkat kelembagaan pada dasarnya sekaligus juga merupakan pembaruan pada tingkat pemikiran atau cita-cita, sebab

pembaruan aspek kelembagaan merupakan manifestasi dari pembaruan aspek pemikiran.

Kenyataan membuktikan bahwa pembaruan pendidikan Islam pada aspek cita-cita telah dimulai oleh Kerajaan Turki Usmani. Motif yang melandasi munculnya cita-cita ini adalah kekalahan mereka dalam berbagai perang melawan Eropa. Kekalahan demi kekalahan telah membuat Sultan Ahmad III (1703-1713 M) menjadi sangat prihatin. Beliau kemudian melakukan introspeksi diri dengan meneliti dan menyelidiki keunggulan-keunggulan yang dimiliki Barat. Dari sini kiranya telah terjadi perubahan persepsi dalam memandang Barat. Barat tidak lagi dipandang lemah oleh kaum Muslim. Bahkan, kaum Muslim menganggap perlu bekerja sama dengan Barat. Oleh karena itu, pada tahap berikutnya, Sultan Ahmad III mengambil tindakan dengan mengirim duta-duta ke Eropa. Hasil pengiriman itu menunjukkan bahwa di Eropa telah terjadi perubahan secara besar-besaran dalam bidang ilmu pengetahuan dan teknologi. Sultan Ahmad III dengan segera memandang perlunya diadakan pembaruan di Turki Usmani.[363]

Usaha pembaruan yang dilakukannya dalam bidang politik tidak mengesampingkan dilakukannya pembaruan dalam bidang pendidikan. Untuk membentuk suatu angkatan perang yang tangguh demi kepentingan politik, kiranya diperlukan lembaga pendidikan sebagai basis penggemblengan. Dengan berlandaskan cita-cita ini, didirikanlah Sekolah Teknik Militer di Turki Usmani yang mengajarkan taktik, strategi, dan teknik militer.

Beberapa waktu kemudian, Sultan Mahmud II (1808-1839) melaksanakan pembaruan pendidikan Islam dengan mendirikan sekolah *Rusydiyyah* pada 1838. Sekolah ini lahir dari sebuah pemikiran yang menganggap perlunya pengadopsian sistem pendidikan Eropa. Selanjutnya pada 1846, Sultan Abdul Majid mengeluarkan peraturan yang memisahkan sistem pendidikan Islam dari sistem pendidikan umum. Pemisahan ini muncul dari pemikiran bahwa sekolah yang sesungguhnya menjadi tulang punggung pembaruan pendidikan di Turki adalah sekolah umum. Akan tetapi, cita-cita ini kiranya tidak dapat memberikan banyak harapan. Maka Pemerintah Turki mengeluarkan ketetapan "Ma'arif Umumiye Nizamnamesi" pada 1869. Ketetapan ini dibuat atas dasar pemikiran perlunya memperluas dan mempercepat perkembangan sistem pendidikan umum model Eropa. Perjalanan puncaknya menjelaskan bahwa pada 1924, Mustafa Kemal Ataturk menghapus semua lembaga pendidikan Islam menjadi lembaga

363. Baca Hanun Asrohah, *Sejarah Pendidikan Islam*, hlm. 129-130.

pendidikan umum yang mengikuti sistem pendidikan Eropa.[364] Penghapusan lembaga pendidikan Islam ini dilakukan Ataturk karena ia mempunyai anggapan bahwa untuk melakukan pembaruan pendidikan Islam, semua lembaga pendidikan harus dibuat sedemikian rupa menyerupai lembaga pendidikan model Barat.

Pengalaman yang hampir sama juga dilakukan oleh Mesir. Invasi Napoleon pada 1798 telah menyadarkan kaum Muslim, khususnya Mesir, bahwa Islam sedang berada dalam kelemahan dan keterbelakangan. Untuk itu, Muhammad Ali Pasya semenjak naik tahta, telah mulai memikirkan dan melakukan pembaruan dalam bidang pendidikan. Sebenarnya beliau mempunyai perhatian yang besar dalam pembaruan bidang militer dan ekonomi. Dengan pembaruan bidang militer diharapkan mendapat dukungan untuk mempertahankan kekuasaannya, sedangkan dengan pembaruan bidang ekonomi diharapkan dapat membiayai berbagai proyek militer. Akan tetapi, pembaruan dalam dua bidang ini tidak akan dapat diwujudkan dengan baik tanpa diimbangi dengan pembaruan dalam bidang pendidikan. Atas dasar pemikiran dan cita-cita semacam ini, Muhammad Ali mendirikan Sekolah Militer pada 1815, Sekolah Kedokteran tahun 1827, Sekolah Apoteker tahun 1829, Sekolah Pertambangan tahun 1839, Sekolah Pertanian tahun 1836, dan Sekolah Penerjemahan tahun 1836. Menurut Hitti, bukan hanya corak dan model pendidikan Barat yang diterapkan Muhammad Ali, tetapi juga ia mempercayakan pengawasan sekolah-sekolahnya kepada orang-orang Barat. Bahkan guru-gurunya juga didatangkan dari Barat. Selain itu, Muhammad Ali juga mengirim sejumlah siswa untuk belajar di Italia, Prancis, Inggris, dan Austria. Berdasarkan sebuah statistik, antara tahun 1825 sampai 1844 terdapat sekitar 311 siswa telah dikirim ke Eropa.[365]

Modernisasi pendidikan di Mesir kemudian dilanjutkan oleh Muhammad Abduh. Atas prakarsa dan pemikiran beliau, di Mesir dibentuk Majelis Pendidikan Tinggi Mesir. Selain itu, Muhammad Abduh juga memandang perlunya integrasi pendidikan Islam dengan pendidikan umum. Dengan cita-cita ini, Muhammad Abduh menganggap perlu diajarkannya ilmu pengetahuan modern di dalam lembaga pendidikan Islam semisal Al-Azhar, di samping juga perlunya memperkuat ilmu-ilmu agama.[366]

---

364. Lihat Azyumardi Azra, "Pesantren: Kontinuitas dan Perubahan" pengantar untuk Nurcholish Madjid, *Bilik-Bilik Pesantern:Sebuah Potret Perjalanan* (Cet. I; Jakarta: Paramadina, 1997), hlm. x-xi.
365. Philip K. Hitti, *History of The Arabs* (London: McMillan & Co., 1974), hlm. 724
366. Baca Harun Nasution, *Pembaharuan dalam Islam*: *Sejarah Pemikiran dan Gerakan*, hlm. 67.

Pelaksanaan pembaruan pendidikan Islam di Mesir memang cukup melelahkan. Berbagai upaya dan usaha yang dilakukan selalu mendapat kendala dan hambatan, terutama yang datang dari kaum konservatif. Untuk menanggulangi masalah ini, Pemerintah Mesir mendirikan Darul Ulum sebagai tandingan bagi Al-Azhar yang menjadi basis kaum konservatif yang senantiasa menentang pembaruan pendidikan. Lembaga ini dibangun dengan tujuan dapat melahirkan guru-guru agama dan bahasa bagi sekolah-sekolah umum. Selanjutnya pada 1907 dibangun Sekolah Hakim Agama dengan tujuan agar para alumni Al-Azhar tidak lagi mendapat jabatan strategis dengan menjadi imam dan khatib di masjid-masjid.[367]

Pengalaman Turki dan Mesir kiranya cukup memadai untuk menggambarkan bagaimana proses pembaruan pendidikan terjadi di dunia Islam. Pada tahap yang paling awal, proses pembaruan pendidikan Islam, baik di Turki maupun Mesir, sebagian besar tidak diarahkan kepada pembaruan lembaga-lembaga pendidikan. Hal yang disebut dalam berbagai literatur dengan "pembaruan" pada esensinya adalah pembaruan pemikiran dan cita-cita dengan perspektif intelektual, demikian menurut Azra.[368] Hal ini di antaranya terbukti dengan adanya penerjemahan literatur bahasa-bahasa Eropa ke dalam bahasa Arab, atau adanya pengiriman sejumlah duta yang ditugaskan untuk mengamati sistem pendidikan Eropa. Akan tetapi, karena pembaruan intelektual itu perlu diwujudkan, muncullah lembaga-lembaga pendidikan yang mewadahi pembaruan intelektual tersebut.

Semua usaha-usaha pembaruan dalam bidang pendidikan Islam senantiasa menimbulkan pro dan kontra di kalangan tokoh-tokoh Muslim. Di antara mereka ada yang berpendapat bahwa pembaruan pendidikan dengan jalan transformasi pengetahuan modern itu seyogianya dibatasi hanya pada bidang teknologi saja. Produk intelektual Barat dalam bidang pemikiran murni sebaiknya tidak perlu ditransformasikan kepada masyarakat Muslim. Sementara itu, tokoh-tokoh lain beranggapan bahwa kaum Muslim harus memperoleh pengetahuan teknologi dan intelektual Barat sekaligus, sebab tidak ada ilmu pengetahuan yang merugikan.[369] Pro dan kontra ini akan terus berlanjut hingga masa sekarang, sejalan dengan pro dan kontranya pemikiran pembaruan di kalangan kaum Muslim.

---

367. Baca Mahmud Yunus, *Sejarah Pendidikan Islam*, hlm. 181.
368. Baca Azyumardi Azra, "Pendidikan Tinggi Islam dan Kemajuan Sains" pengantar untuk Charles Michael Stanton, *Pendidikan Tinggi dalam Islam*, terj. H. Afandi dan Hasan Asari (Cet. I; Jakarta: Logos, 1994), hlm. xiii.
369. Lihat Fazlur Rahman, *Islam dan Modernitas: Tentang Transformasi Intelektual*, terj. Ahsin Mohammad (Cet. II; Bandung: Pustaka, 1995), hlm. 75.

Demikianlah modernisasi pendidikan Islam dari segi filsafat dengan penekanan pada aspek cita-cita dan lembaga telah dilakukan kaum Muslim. Pembaruan kedua aspek ini senantiasa tidak dapat dipisahkan. Keduanya berjalan secara terpadu dan beriringan. Manakala muncul sebuah cita-cita atau pemikiran untuk memperbarui sistem pendidikan Islam yang ada, pembaruan dalam bentuk cita-cita atau pemikiran ini akan diteruskan dalam bentuk pembaruan kelembagaan. Sebuah cita-cita, apa pun bentuknya, sudah seharusnya diaplikasikan dan diimplementasikan dalam sebuah lembaga yang diorganisasi dengan baik, agar cita-cita itu tidak menjadi imajinasi belaka. Bukankah idealisme itu perlu diimbangi dengan realisme?

C. Demokratisasi Pendidikan dan Pendidikan Berbasis Masyarakat

Demokrasi dalam bidang pendidikan merupakan suatu keharusan agar dapat melahirkan manusia-manusia yang berwatak demokratis.[370] Reformasi pendidikan melalui demokrasi pendidikan, menurut Zamroni, dapat dilakukan dalam tiga aspek pendidikan, yaitu regulatori, profesionalitas, dan manajemen.[371] Aspek regulatori dititikberatkan pada reformasi kurikulum yang berkaitan dengan perumusan tujuan pendidikan, penerapan kurikulum berbasis kompetensi (*competency-based curriculum*), pergeseran paradigma kerja guru dari *responsibility* ke arah *accountability*, dan pelaksanaan evaluasi dengan esei dan portofolio. Aspek profesionalitas ditujukan untuk mengembalikan hak-hak dan wewenang kepada guru dalam melaksanakan tugas kependidikannya. Aspek ini dapat ditempuh melalui pengembangan kesadaran hak-hak politik guru dan pemberian kesempatan kepada guru untuk mengembangkan dirinya. Sementara aspek manajemen pendidikan ditujukan untuk mengubah pusat-pusat pengambilan dan kendali pendidikan. Reformasi aspek manajemen ini dapat dilakukan dengan dua cara. Pertama, memberikan kesempatan yang lebih luas kepada lembaga pendidikan untuk mengambil keputusan berkaitan dengan pendidikan. Bentuk kebijakan ini adalah menumbuhkan manajemen berbasis sekolah (*school-based management*). Kedua, memberikan kesempatan yang luas kepada warga masyarakat untuk berpartisipasi dalam penyelenggaraan pendidikan. Kebijakan ini dapat diwujudkan dalam bentuk pendidikan berbasis masyarakat (*community-based education*).

370. Baca Zamroni, *Pendidikan Untuk Demokrasi: Tantangan Menuju Civil Society* (Cet. I; Yogyakarta: Bigraf, t.th.), hlm. 10-11.
371. *Ibid*., hlm. 127-130.

Partisipasi masyarakat dalam pendidikan di Indonesia, menurut Suyata, bukanlah hal yang baru. Ia telah dilaksanakan oleh yayasan-yayasan swasta, kelompok sukarelawan, organisasi-organisasi non-pemerintah, bahkan oleh perseorangan.[372] Secara khusus Azyumardi Azra menyebutkan, di kalangan masyarakat Muslim Indonesia, partisipasi masyarakat dalam rangka pendidikan berbasis masyarakat telah dilaksanakan lebih lama lagi, yaitu setua sejarah perkembangan Islam di bumi Nusantara. Hampir seluruh lembaga pendidikan Islam di Indonesia, dari *rangkang*, *dayah*, *meunasah* (Aceh), *surau* (Minangkabau), *pesantren* (Jawa), *bustanul atfal*, *diniyah*, dan sekolah-sekolah Islam lainnya didirikan dan dikembangkan oleh masyarakat Muslim sendiri.[373] Hal ini mengindikasikan bahwa pendidikan berbasis masyarakat di Indonesia sebenarnya telah dapat diterapkan sejak awal secara praksis. Namun, pada dataran teoretis, pendidikan berbasis masyarakat belum memiliki konsep dan teori yang jelas. Oleh karena itu, pada dataran filosofis, diperlukan sebuah formulasi dan rekonstruksi tentang apa dan bagaimana pendidikan berbasis masyarakat itu.

1. Demokrasi dan Pendidikan

Oleh karena pendidikan berbasis masyarakat merupakan bagian dari wacana demokratisasi pendidikan, sebagaimana telah disebutkan, pada bagian ini terlebih dahulu dikemukakan hubungan demokrasi dengan pendidikan. Demokrasi berasal dari bahasa Yunani, *demos* (rakyat) dan *kratos* (pemerintahan). Demokrasi adalah suatu bentuk pemerintahan dengan kekuasaan di tangan rakyat. Demokrasi dewasa ini telah diterima oleh hampir seluruh bentuk pemerintahan di dunia. Demokrasi menurut Masykuri Abdillah memiliki tiga unsur utama, yaitu adanya kemauan politik dari negara (*state*), adanya komitmen yang kuat dari masyarakat politik (*political society*), dan adanya *civil society* yang kuat dan mandiri.[374] Ketiga unsur ini diproses dalam sebuah negara yang menjamin adanya kekuasaan mayoritas, suara rakyat, dan pemilihan umum yang bebas dan bertanggung jawab.[375] Selain

---

372. Suyata, *Community Participation in School Development: Acces, Demand, and School Construction* (Jakarta: Directorate of Seconday Education, Directorate General of Primay and Secondary Education, Ministry of Education and Culture, 1996), hlm. 2.
373. Azyumardi Azra, "Masalah dan Kebijakan Pendidikan Islam di Era Otonomi Daerah" Makalah disampaikan pada *Konferensi Nasional Manajemen Pendidikan* di Hotel Indonesia, Jakarta 8-10 Agustus 2002, kerjasama Universitas Negeri Jakarta dengan Himpunan Sarjana Administrasi Pendidikan Indonesia, hlm. 5-6.
374. Masykuri Abdillah, "Islam dan Masyarakat Madani" dalam *http://kompas.com/kompas%2Dcetak/9902/27/opini/isla04.htm.* (Diakses 3 Mei 2003).
375. Masykuri Abdillah, *Demokrasi di Persimpangan Makna: Respons Intelektual Muslim Indonesia Terhadap Konsep Demokrasi (1966-1993)*, terj. Wahib Wahab (Cet. I; Yogyakarta: Tiara Wacana, 1999), h. 73.

itu, demokrasi juga memiliki dua norma baku yang berlaku bagi setiap bentuk "demokrasi", yaitu *public accountability* (pertanggungjawaban kepada rakyat) dan *contestability* (uji kesahihan apakah demokrasi itu becermin kepada kehendak bersama atau atas nama kepentingan lain).[376] Oleh karena itu, demokrasi dalam arti modern, sebagaimana dikemukakan Magnis-Suseno, sering dipahami sebagai sebuah sistem politik yang melembagakan kontrol terhadap pemerintah oleh rakyat (kedaulatan rakyat), serta kewajiban pemerintah untuk memberi pertanggungjawaban (*accountability*) kepada rakyat melalui sistem perwakilan.[377] Jadi, di dalam demokrasi modern terdapat dua kategori prinsip, yaitu prinsip kedaulatan rakyat dan prinsip pertanggungjawaban melalui perwakilan.

Demokratisasi artinya proses menuju demokrasi. Dalam konteks ini, pendidikan merupakan sarana paling strategis bagi penciptaan demokratisasi. Dalam pandangan Azyumardi Azra, cara paling strategis untuk "mengalami demokrasi" (*experiencing democracy*) adalah melalui apa yang disebut sebagai *democracy education*. Pendidikan demokrasi dapat dipahami sebagai sosialisasi, diseminasi dan aktualisasi konsep, sistem, nilai, budaya, dan praktik demokrasi melalui pendidikan.[378] Selanjutnya Azra menegaskan, dalam banyak hal, pendidikan demokrasi identik dengan "pendidikan kewargaan" (*civic education*), meskipun pendidikan kewargaan lebih luas cakupannya daripada pendidikan demokrasi. Namun yang jelas, keduanya berupaya menumbuhkan *civic culture* dan *civility* di lingkungan pendidikan, yang pada gilirannya akan menjadi kontribusi penting bagi pengembangan demokrasi yang *genuine* dan otentik pada negara-bangsa Indonesia.[379] Sejalan dengan pendapat dengan Azra, Syafii Maarif mengemukakan bahwa proses penciptaan mentalitas dan kultur demokrasi kiranya dapat dilakukan melalui proses pendidikan. Dalam kaitan ini, perwujudan sistem pendidikan yang demokratis merupakan keniscayaan yang harus disikapi secara positif oleh seluruh komponen yang terlibat dalam proses pendidikan.[380]

---

376. Baca Soetjipto Wirosardjono, "Demokrasi" dalam Frans Magnis-Suseno dkk., Dari Seminar Sehari Agama dan Demokrasi (Cet. II; Jakarta: P3M-FNS, 1994), hlm. 14-15.
377. Franz Magnis-Suseno, "Demokrasi: Tantangan Universal" dalam M. Nasir Tamara dan Elza Peldi Taher (Eds.), *Agama dan Dialog Antar Peradaban* (Cet. I; Jakarta: Paramadina, 1996), hlm. 125.
378. Azyumardi Azra, "Pendidikan Kewargaan dan Demokrasi" dalam *http://www.kompas.com/%2Dcetak/0103/14/opini/pend04.htm.* (Diakses 3 Mei 2003).
379. *Ibid*.
380. Ahmad Syafii Maarif, "Ketika Pendidikan Tidak Membangun Kultur Demokrasi" prawacana untuk Zamroni, *Pendidikan Untuk Demokrasi: Tantangan Menuju Civil Society* (Cet. I; Yogyakarta: Bigraf, t.th.), hlm. viii-ix.

Demokratisasi pendidikan mengandung arti proses menuju demokrasi dalam bidang pendidikan. Demokratisasi pendidikan dapat dilakukan dengan dua cara, yaitu "demokrasi pendidikan" dan "pendidikan demokrasi". Demokrasi pendidikan, sebagaimana telah disinggung pada awal tulisan ini, dapat diwujudkan di antaranya melalui penerapan konsep pendidikan berbasis masyarakat dalam sebuah penyelenggaraan pendidikan nasional. Demokrasi pendidikan lebih bersifat politis, menyangkut kebijakan pemerintah dalam bidang pendidikan di tingkat nasional. Apabila demokrasi mulai diterapkan dalam pendidikan, pendidikan tidak akan menjadi alat penguasa. Rakyat atau masyarakat diberikan haknya secara penuh untuk ikut menentukan kebijakan pendidikan nasional. Semua pihak yang berkepentingan dengan pendidikan diharapkan dapat berpartisipasi dalam penentuan kebijakan pendidikan. Inilah yang disebut demokrasi pendidikan menurut Kartini Kartono.[381]

Adapun pendidikan demokrasi berkaitan dengan bagaimana proses pendidikan itu dilaksanakan di tingkat lokal.[382] Di dalam pendidikan demokrasi, proses pembelajaran di kelas dapat diarahkan pada pembaharuan kultur dan norma keadaban. Fungsi pendidik dalam proses pembelajaran yang demokratis adalah sebagai fasilitator, dinamisator, mediator, dan motivator. Sebagai fasilitator, pendidik harus memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk mencoba menemukan sendiri makna informasi yang diterimanya. Sebagai dinamisator, pendidik harus berusaha menciptakan iklim pembelajaran yang dialogis dan berorientasi pada proses. Sebagai mediator, pendidik harus memberikan rambu-rambu atau arahan agar peserta didik bebas belajar. Sebagai motivator, pendidik harus selalu memberikan dorongan agar peserta didiknya bersemangat dalam menuntut ilmu.

Pendidikan demokrasi menuntut adanya perubahan asas *subject matter oriented* menjadi *student oriented*. Proses pendidikan selama ini terkesan menganut asas *subject matter oriented*, yaitu bagaimana membebani peserta didik dengan informasi-informasi kognitif dan motorik yang kadang-kadang kurang relevan dengan kebutuhan dan tingkat perkembangan psikologis mereka. Dengan orientasi seperti ini dapat dihasilkan lulusan yang pandai, cerdas, dan terampil,

---

381. Kartini Kartono, *Tinjauan Politik Mengenai Sistem Pendidikan Nasional: Beberapa Kritik dan Sugesti* (Cet. I; Jakarta: Pradnya Paramita, 1997), hlm. 196-197.

382. Silakan akses Husaini Usman, "Menuju Masyarakat Madani Melalui Demokratisasi Pendidikan" dalam *http://www.depdiknas.go.id/Jurnal/28/menuju_masyarakat_madani_melalui.htm* (Diakses 13 Agustus 2004).

tetapi kepandaian dan kecerdasan intelektual tersebut kurang diimbangi dengan kecerdasan emosional. Keadaan demikian terjadi karena kurangnya perhatian terhadap ranah afektif. Padahal ranah afektif sama penting peranannya dalam membentuk perilaku peserta didik.

Suasana pendidikan yang demokratis senantiasa memerhatikan aspek egalitarian (kesetaraan atau sederajat dalam kebersamaan) antara pendidik dan peserta didik. Pengajaran tidak harus *top down*, tetapi diimbangi dengan *bottom up*. Tidak ada lagi pemaksaan kehendak dari pendidik, tetapi akan terjadi tawar-menawar di antara kedua belah pihak dalam menentukan tujuan, materi, media, dan evaluasi hasil belajarnya. Dengan komunikasi struktural dan kultural antara pendidik dan peserta didik, akan terjadi interaksi yang sehat, wajar, dan bertanggung jawab. Peserta didik boleh saja berpendapat, berperasaan, dan bertindak sesuai dengan langkahnya sendiri, asalkan ada argumentasi yang dapat dipertanggungjawabkan secara ilmiah. Peserta didik bukan saja memahami demokrasi, melainkan pula menjalani latihan seperti berdebat, menghargai pandangan dan harga diri orang lain, serta mematuhi aturan hukum yang diaplikasikan dalam *setting* diskusi.

2. "Masyarakat" dalam Pendidikan Berbasis Masyarakat

Terma "masyarakat" merupakan alih bahasa dari *society* atau *community*. *Society* sering diartikan sebagai "masyarakat umum", sedangkan *community* adalah "masyarakat setempat" atau "paguyuban".[383] *Dictionary of Sociology* mencoba mendefinsikan *community* sebagai berikut.

> *Community* merupakan sub-kelompok yang mempunyai karakteristik seperti *society*, tetapi pada skala yang lebih kecil, dan dengan kepentingan yang kurang luas dan terkoordinir. Tersembunyi dalam konsep *community* adalah adanya suatu wilayah teritorial, sebuah derajat yang dapat dipertimbangkan mengenai perkenalan dan kontak antar pribadi, dan adanya beberapa basis koherensi khusus yang memisahkannya dari kelompok yang berdekatan. *Community* mempunyai perbekalan diri terbatas dibanding *society*, tetapi dalam batas-batas itu mempunyai asosiasi yang akrab dan simpati yang lebih dalam. Mungkin ada beberapa ikatan kesatuan khusus dalam *community*, seperti ras, asal-usul bangsa atau afiliasi keagamaan.[384]

383. Baca Hassan Shadily, *Sosiologi Untuk Masyarakat Indonesia* (Cet. IX; Jakarta: Bina Aksara, 1983), hlm. 60-61.
384. Henry Pratt Fairchild (ed.), *Dictionary of Sociology* (Totowa, New Jersey: Littlefield, Adams & Co., 1977), hlm. 52.

Pengertian leksikal di atas mengisyaratkan bahwa *community* biasanya dimaknai sebagai suatu kelompok manusia yang mendiami suatu wilayah tertentu dengan segala ikatan dan norma di dalamnya. Dengan redaksi berbeda, Orden C. Smucker mencoba mendekati pendidikan dengan perspektif masyarakat (*community approach to education*). Ia mendefinisikan *community* sebagai suatu kumpulan populasi, tinggal pada suatu wilayah yang berdekatan, terintegrasi melalui pengalaman umum, memiliki sejumlah institusi pelayanan dasar, menyadari akan kesatuan lokalnya, dan mampu bertindak dalam kapasitasnya sebagai suatu korporasi.[385]

Untuk mempermudah pemahaman orang tentang *community*, Gerhard Emmanuel Lenski membagi *community* dalam dua kategori, yaitu geografik dan kultural. Lenski menulis;

> *Basically, there are two types of communities, geographical and cultural. Geographical communities are those whose members are united primarily by ties of spatial proximity, such as neighborhoods, villages, town, and cities. Cultural communities are those whose members are united by ties of a common cultural tradition, such as racial and ethnic groups. A religious groups may also be considered a cultural community if its members are closely integrated by ties of kinship and marriage and if the group has developed a distinctive subculture of its own*.[386] (Pada dasarnya, ada dua jenis masyarakat, geografis dan kultural. Masyarakat geografis adalah masyarakat yang anggotanya dipersatukan terutama semata-mata oleh ikatan tempat yang berdekatan, seperti lingkungan, desa, kota, dan kota besar. Masyarakat kultural adalah masyarakat yang anggotanya dipersatukan oleh ikatan tradisi budaya umum, seperti kelompok rasial dan kesukuan. Suatu kelompok agama boleh juga dipertimbangkan sebagai masyarakat kultural jika anggotanya terintegrasi secara lekat oleh ikatan kekerabatan dan perkawinan, dan jika kelompok itu telah mengembangkan subkultur yang berbeda dari kultur miliknya).

Berbeda dengan Lenski yang agak antropologis, Ferdinand Tonnies secara sosiologis menggunakan istilah *gemeinschaft* (*community*) dan *gesellschaft* (*society*) untuk menguraikan bagaimana manusia berhubungan dengan manusia lainnya.[387]

---

385. Orden C. Smucker, "The Community Approach to Education" dalam Wilbur B. Brookover (Ed.), *A Sociology of Education* (New York: American Book Company, 1955), hlm. 373.
386. Gerhard Emmanuel Lenski, *Human Societies: an Introduction to Macrosociology* (Kogakusha: McGraw-Hill, 1978), hlm. 55.
387. Ferdinand Tonnies, "*Gemeinschaft* and *Gesellschaft*" dalam Selo Soemardjan dan Soelaeman Soemardi (Eds.), *Setangkai Bunga Sosiologi*, Edisi I (Jakarta: Lembaga Penerbit Fak. Ekonomi Universitas Indonesia, 1964), hlm. 461-484. Soekanto menerjemahkan kedua istilah ini menjadi "paguyuban" untuk *gemeinschaft* dan "patembayan" untuk *gesellschaft*. Lihat Soerjono Soekanto, *Sosiologi: Suatu Pengantar* (Edisi Keempat Cet. XXVII; Jakarta: Rajawali Pers, 1999), hlm. 143-148.

Menurut Tonnies, teori *gemeinschaft* (*community*) dimulai dari asumsi tentang adanya kesatuan kehendak manusia (*unity of human wills*) sebagai suatu kondisi asli atau alami yang perlu dipelihara, walaupun terkadang terjadi pemisahan yang nyata.[388] Akar kondisi alami ini berasal dari koherensi kehendak manusia yang dihubungkan oleh tiga ikatan, yaitu ikatan darah (*gemeinschaft by blood*), ikatan tempat (*gemeinschaft of place*) atau oleh ikatan karena persamaan jiwa-pikiran (*gemeinschaft of mind*). Ikatan darah melahirkan pertalian keluarga (*kinship*), ikatan tempat melahirkan pertalian lingkungan (*neighborhood*), dan ikatan pikiran memunculkan persahabatan (*friendship*).[389] Ciri pokok yang membedakan sebuah *gemeinschaft* (*community*) dengan lainnya adalah *intimate* (hubungan mesra), *private* (bersifat pribadi), *exclusive* (hubungan berlaku untuk anggota saja, bukan untuk di luar anggota),[390] adanya *common will* (kehendak bersama), *consensus* (kesepakatan) serta adanya *natural law* (kaidah alami) yang dibuat para anggotanya.[391] Dengan ciri-ciri pokok ini, Tonnies menyatakan bahwa struktur hubungan pada sebuah *gemeinschaft* (*community*) adalah nyata dan organik (*real and organic*),[392] sebagaimana diumpamakan organ tubuh manusia atau hewan.

Adapun *gesellschaft* (*society*) merupakan konstruksi dari suatu kumpulan manusia yang tinggal dan hidup bersama secara damai. Kalau dalam *gemeinschaft* mereka dipersatukan oleh semua faktor pemisah, dalam *gesellschaft*, mereka dipisahkan oleh semua faktor pemersatu,[393] artinya darah, tempat, dan pikiran bukanlah menjadi pengikat kesatuan mereka. Intinya, suatu *gesellschaft* adalah *publik life*, dalam arti hubungannya berlaku bagi semua orang. Seorang yang memasuki *gesellschaft* ibarat orang yang memasuki suatu negeri asing.[394] Hal ini karena suatu *gesellschaft* bersifat *imaginary* (dalam pikiran belaka) dan strukur hubungan yang digunakannya adalah *mechanical strucure*, sebagaimana diumpamakan sebuah mesin.[395]

Kecenderungan baru menunjukkan bahwa konseptualisasi *community* dengan menggunakan perspektif geografis-lokasional kini mulai ditinggalkan orang. Hal ini, seperti diungkapkan Michael W. Galbraith, Guru Besar Pendidikan Orang

---

388. *Ibid*., hlm. 466.
389. *Ibid*., hlm. 469-471.
390. *Ibid*., hlm. 462.
391. *Ibid*., hlm. 472-474.
392. *Ibid*., hlm. 461.
393. *Ibid*., hlm. 474.
394. *Ibid*., hlm. 462.
395. *Ibid*., hlm. 461.

Dewasa Universitas Atlantik Florida, telah membuat *intersecting* dan *overlapping* antara *community* dengan masyarakat dalam pengertian yang luas.[396] Menurutnya, ada beberapa perspektif lain yang mencoba memahami masyarakat sebagai sebuah konsep. Pertama, perspektif "kepentingan" yang telah melahirkan konsep *community of interest*. Perspektif ini memahami masyarakat sebagai kelompok individu yang diikat oleh satu atau beberapa satuan kepentingan dari banyak orang, seperti kesenangan, kepentingan kewarganegaraan dan politik, atau kepercayaan religius dan spiritual. Menjadi "Klub Penggemar Bola Basket", atau barangkali menjadi "Kelompok Pecinta Opera" merupakan contoh dari masyarakat kepentingan.

Kedua, perspektif "fungsi" yang memunculkan konsep *community of function*. Kelompok yang dikenali berdasarkan fungsi peran dalam kehidupan, seperti profesor, pekerja sosial, konsultan, pengacara, dokter, petani, kuli bangunan, orangtua, dan sebagainya, dapat dipertimbangkan sebagai *community of function*. Ketiga, persepktif demografis, yaitu memandang masyarakat sebagai kelompok yang diikat oleh karakteristik demografis umum seperti ras, jenis kelamin, dan umur. Contoh masyarakat seperti ini adalah "Masyarakat Afrika-Amerika" atau "Kelompok Usia Lanjut". *Keempat*, perspektif psikografik, yaitu melihat *community* sebagai kelompok yang dibentuk berdasarkan komponen-komponen sistem nilai, kelas sosial, dan gaya hidup. Contohnya adalah "Masyarakat Gay" atau "Masyarakat Pertanian Desa Kelas Menengah".

Dari beberapa pandangan di atas, tampak bahwa konsepsi Galbraith yang melihat *community* dari berbagai kecenderungan itu merupakan wacana baru mengenai *community.* Konsepsi ini melihat *community* bukan hanya dari sudut geografis semata, melainkan pula dari aspek sosial dan kultural. Oleh karena itu, cakupan dan lahan yang dikandung dalam wacana ini cukup beragam, mencakup berbagai aspek kehidupan manusia, selama ia dikategorikan *community*. Konsepsi semacam inilah menurut hemat penulis dapat dijadikan landasan teoretis di dalam memahami terma "masyarakat" dalam pendidikan berbasis masyarakat.

---

396. Michael W. Galbraith, "Community-Based Organizations and the Delivery of Lifelong Learning Opportunities" dalam *http://www.ed.gov/pubs/PLLIConf95/comm.html,* (Diakses 3 Mei 2003). Tulisan ini merupakan Kertas Kerja Komisi yang disampaikan pada Lembaga Nasional Pendidikan Tinggi, Perpustakaan, dan Pendidikan Seumur Hidup, Kantor Riset dan Peningkatan Pendidikan AS, Departemen Pendidikan, Washington, D.C., April 1995.

3. Pendidikan Berbasis Masyarakat: Beberapa Perspektif

Pendidikan berbasis masyarakat menurut Umberto Sihombing[397] merupakan pendidikan yang dirancang, dilaksanakan, dinilai, dan dikembangkan oleh masyarakat yang mengarah pada usaha menjawab tantangan dan peluang yang ada di lingkungan masyarakat tertentu dengan berorientasi pada masa depan. Dengan kata lain, pendidikan berbasis masyarakat adalah konsep pendidikan "dari masyarakat, oleh masyarakat, dan untuk masyarakat". Dengan ini Sihombing menegaskan bahwa yang menjadi acuan dalam memahami pendidikan berbasis masyarakat adalah pendidikan luar sekolah, karena pendidikan luar sekolah bertumpu pada masyarakat, bukan kepada pemerintah. Ia dapat mengambil bentuk Pusat Kegiatan Belajar-Mengajar (PKBM) yang tumbuh subur dan masyarakat berlomba-lomba untuk mendirikannya. Di seluruh Indonesia hingga tahun 2000-an terdapat sekitar 760 PKBM.[398] Hal senada juga diungkapkan oleh Supriadi[399] yang mengkaji fenomena TKA/TPA yang muncul di Indonesia semenjak 1980-an. Ia menyebutkan bahwa pendidikan berbasis masyarakat merupakan proses pendidikan yang lahir dari kebutuhan masyarakat. Oleh karenanya ia tak perlu dikekang oleh aturan-aturan formal dari pemerintah. Dari sini, fenomena TKA/TPA kiranya dapat dijadikan model alternasi bagi pengembangan pendidikan berbasis masyarakat, terutama dari segi keterlepasannya dari birokrasi pemerintah. Ia senantiasa terwujud sebagai bukti dari akomodasi kehendak masyarakat untuk membelajarkan anak-anaknya.

Pendidikan berbasis masyarakat sesungguhnya bukan hanya dapat dilaksanakan melalui jalur pendidikan nonformal, sebagaimana diungkapkan Sihombing dan Supriadi di atas. UU No. 20 Tahun 2003 pasal 13 ayat (1) menyebutkan bahwa "Jalur pendidikan terdiri atas pendidikan formal, nonformal, dan informal yang dapat saling melengkapi dan memperkaya". Oleh karena itu, pendidikan berbasis masyarakat dapat juga mengambil jalur formal, nonformal, dan informal. Dalam kaitan ini, Galbraith[400] menyebutkan, "the concepts of community-based education and lifelong learning, when merged, utilizes formal, nonformal, and informal educational processes". Pendidikan berbasis masyarakat dengan proses

397. Umberto Sihombing, "Konsep dan Pengembangan Pendidikan Berbasis Masyarakat" dalam Fasli Jalal dan Dedi Supriadi (Eds.), *Reformasi Pendidikan dalam Konteks Otonomi Daerah* (Cet. I; Yogyakarta: Adicita Karya Nusa, 2001), hlm. 186.
398. *Ibid*., hlm. 188-190.
399. Dedi Supriadi, "Antara Taman Kanak-Kanak dan Sekolah Dasar: Di Balik Kebijakan Ada Konstruk Berpikir", *Analisis CSIS*, Tahun XXIX/2000, No. 3, hlm. 365-368.
400. Michael W. Galbraith, "Community-Based Organizations".

formal biasanya merupakan pendidikan yang diselenggarakan oleh organisasi birokrasi formal semisal sekolah atau universitas. Pendidikan berbasis masyarakat dengan proses nonformal dapat mengambil bentuk pendidikan di luar kerangka sistem formal yang menyediakan jenis pelajaran terpilih, seperti di perpustakaan atau museum. Sementara pendidikan berbasis masyarakat dengan proses informal merupakan pendidikan yang diperoleh individu melalui interaksinya dengan orang lain di tempat kerja, dengan keluraga, atau dengan teman.

Dalam tinjauan literatur, ada tiga perspektif yang mencoba mencari landasan konseptual bagi pendidikan berbasis masyarakat. Pertama perspektif historis. Perspektif ini melihat pendidikan berbasis masyarakat sebagai sebuah perkembangan lanjut dari pendidikan berbasis sekolah. Perspektif ini dikemukakan oleh Winarno Surakhmad yang menyatakan bahwa pendidikan berbasis masyarakat merupakan perkembangan lebih lanjut dari pendidikan berbasis sekolah. Dalam pandangannya, "konsep pengelolaan pendidikan berbasis sekolah (PBS) adalah konsep yang sangat mungkin perlu kita dahulukan sebagai titik tumbuh konsep pendidikan berbasis masyarakat".[401] Diakui Nourouzzaman Shiddiqi,[402] analisis historis selalu menelurkan dua unsur pokok, yaitu periodisasi dan rekonstruksi proses asal-usul (*origin*), perubahan (*change*), dan perkembangan (*development*). Unsur yang ditekankan Surakhmad dalam analisisnya tentang pendidikan berbasis masyarakat ini adalah masalah perkembangannya, yaitu sebuah perkembangan yang muncul kemudian setelah lahirnya pendidikan berbasis sekolah.

Dengan perspektif itu Surakhmad selanjutnya menegaskan bahwa yang dimaksud pendidikan berbasis masyarakat adalah pendidikan yang dengan sadar menjadikan masyarakat sebagai persemaian dasar perkembangan. Konsep pendidikan berbasis masyarakat merupakan usaha peningkatan rasa kesadaran, kepedulian, kepemilikan, keterlibatan, dan tanggung jawab masyarakat. Selanjutnya, Surakhmad menawarkan enam kondisi yang dapat menentukan terlaksananya konsep pendidikan berbasis masyarakat, yaitu;

a. Masyarakat sendiri memiliki kepedulian dan kepekaan mengenai pendidikan.
b. Masyarakat sendiri telah menyadari pentingnya pendidikan bagi kemajuan masyarakat.

401. Winarno Surakhmad, "Manajemen Pendidikan Berbasis Sekolah dalam Rangka Pengembangan Pendidikan Berbasis Masyarakat", makalah disampaikan pada Raker Kepala Sekolah SLTP-SLTA Negeri dan Swasta Se-Propinsi Jawa Tengah, Kanwil Depdiknas Agustus-September 2000, hlm. 20.
402. Nourouzzaman Shiddiqi, *Jeram-Jeram Peradaban Muslim* (Cet. I; Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1996), hlm. 12.

c. Masyarakat sendiri telah merasa memiliki pendidikan sebagai potensi kemajauan mereka.
d. Masyarakat sendiri telah mampu menentukan tujuan-tujuan pendidikan yang relevan bagi mereka.
e. Masyarakat sendiri telah aktif berpartisipasi di dalam penyelenggaraan pendidikan.
f. Masyarakat sendiri yang menjadi pendukung pembiayaan dan pengadaan sarana pendidikan.[403]

Berbeda dengan Surakhmad yang melihat pendidikan berbasis masyarakat dari aspek titik-tumbuhnya, P.M. Cunningham[404] memandang pendidikan berbasis masyarakat dari perspektif kedua, yaitu sosiologis. Menurutnya, pendidikan berbasis masyarakat (*community-based education*) merupakan hal yang kontras dengan pendidikan masyarakat (*community education*) yang diselenggarakan negara. Kalau pendidikan masyarakat diartikan sebagai proses pendidikan untuk membangun potensi dan partisipasi masyarakat di dalam upaya proses pengambilan keputusan secara lokal, pendidikan berbasis masyarakat merupakan respons dari ketidakmampuan negara dalam melayani penduduknya untuk menyelesaikan berbagai aktivitas pembangunan, baik dalam bidang ekonomi, rehabilitasi perumahan, pelayanan kesehatan, latihan kerja, pemberantasan buta huruf, maupun bidang pendidikan. Premis yang digunakan dalam pendidikan berbasis masyarakat adalah pendidikan tidak dapat dipisahkan dari kultur dan masyarakat tempat pendidikan itu terjadi. Ia senantiasa berkaitan dengan pemberdayaan masyarakat (*empowerment of communities*). Jarang terjadi pendidikan berbasis masyarakat dilakukan oleh sekolah-sekolah negeri. Hal ini karena masalah pendidikan berbasis masyarakat itu menyangkut hubungan antara kekuasaan (negara) dan kemiskinan (masyarakat), bukan partisipasi warga negara (*citizen participation*) dalam pendidikan. Oleh karena itu, paradigma yang digunakan pendidikan berbasis masyarakat adalah paradigma konflik. Sementara pendidikan masyarakat senantiasa berasaskan pada paradigma fungsionalime. Paradigma ini mengasumsikan adanya "sekolah negeri" dan keinginan untuk menggunakannya secara efisien. Sekolah-sekolah ini dibuat agar menjadi sumber daya masyarakat, dalam rangka meningkatkan partisipasi masyarakat dalam bidang pendidikan.

403. Winarno Surakhmad, "Manajemen Pendidikan Berbasis", hlm. 9-10.
404. P.M. Cunningham, "Community Education and Community Development" dalam *The International Encyclopedia of Education*, editor kepala Torsten Husen dan T. Neville Postlethwaite, Vol. II (Oxford: Pergamon, 1994), hlm. 900-901.

Pendidikan berbasis masyarakat menurut Cunningham senantiasa menghendaki adanya perubahan sosial yang dihasilkan dari konflik yang terjadi antara kelompok pro *status quo* (pemerintah) dan kelompok yang anti *status quo* (masyarakat). Konflik semacam ini kiranya diperlukan dalam rangka penciptaan masyarakat transformatif.

Perspektif ketiga yang dapat digunakan untuk melihat konsep pendidikan berbasis masyarakat adalah perspektif politik. Di antara tokohnya adalah Dean Nielsen. Nilesen[405] yang menekankan bahwa pendidikan berbasis masyarakat (*community-based education*) merupakan hal yang berlawanan dengan pendidikan berbasis negara (*state-based education*). Hal ini karena masyarakat dengan makna *community* biasanya dilawankan dengan negara. Dalam konteks Indonesia, menurut Nielsen,[406] pendidikan berbasis masyarakat menunjuk kepada tujuh pengertian, yaitu (1) peran serta masyarakat dalam pendidikan, (2) pengambilan keputusan berbasis sekolah, (3) pendidikan yang diberikan oleh sekolah swasta atau yayasan, (4) pendidikan dan pelatihan yang diberikan oleh pusat pelatihan milik swasta, (5) pendidikan luar sekolah yang disediakan Pemerintah, (6) pusat kegiatan belajar masyarakat, dan (7) pendidikan luar sekolah yang diberikan oleh organisasi akar rumput (*grassroot organizations*), seperti LSM dan pesantren. Dari pengertian pendidikan berbasis masyarakat yang luas dan beragam itu, Nielsen memplot dan memetakannya berdasarkan dua dimensi, yaitu keterlibatan pemerintah terhadap swasta dan derajat kepemilikan masyarakat. Dilihat dari dimensi pertama, pendidikan berbasis masyarakat adalah pendidikan yang sebagian besar keputusan-keputusannya dibuat oleh masyarakat (*education in which a high proportion of decisions are made by community*).[407] Berdasarkan pengertian ini, “satu-satunya pendidikan yang sepenuhnya berbasis masyarakat adalah pesantren yang memiliki kurikulum sendiri, mengusahakan pendanaan sendiri, dan melayani kebutuhan masyarakatnya”,[408] demikian tulis Nielsen. Sementara dimensi kedua dari pemetaan pendidikan berbasis masyarakat ala Nielsenian ini dilakukan dengan jalan memplot tingkat pengendalian masyarakat terhadap program pendidikannya. Berdasarkan dimensi kedua ini, pesantren merupakan

405. Dean Nielsen, “Memetakan Konsep Pendidikan Berbasis Masyarakat di Indonesia” dalam Fasli Jalal dan Dedi Supriadi (Eds.), *Reformasi Pendidikan Dalam Konteks Otonomi Daerah* (Cet. I; Yogyakarta: Adicita Karya Nusa, 2001), hlm. 175
406. *Ibid*., hlm. 175-176.
407. *Ibid*., hlm. 178.
408. *Ibid*., hlm. 176.

contoh kepemilikan masyarakat secara penuh (*full ownership*).[409] Di dalam lembaga pesantren, masyarakat bukan hanya sekadar mendukung (*support*), terlibat (*involvement*), atau menjadi mitra (*partnership*), tapi masyarakat sepenuhnya adalah menjadi pemilik pesantren.

Implikasi penerapan konsep pendidikan berbasis masyarakat *ala* Nielsenian di atas adalah munculnya *public school* dan *private school*. Dalam pandangan Soedijarto,[410] dalam dunia pendidikan dikenal istilah *public school* dan *private school*. Di negara-negara seperti Amerika, Jerman, dan Kanada, "sekolah pemerintah" lebih dikenal sebagai *public school* (sekolah umum). Hal ini karena sekolah pemerintah itu diabdikan untuk kepentingan umum, dan dibiayai dari dana masyarakat yang diperoleh melalui sistem perpajakan. Kondisi ini berbeda dengan *private school* yang diperuntukkan dan diselenggarakan oleh masyarakat tertentu. Masih menurut Soedijarto, sekolah-sekolah swasta masuk pada kategori *private school*, karena diselenggarakan oleh kelompok masyarakat untuk kepentingan kelompoknya. Dalam hal ini, sekolah-sekolah swasta di Indonesia terbagi dalam empat kelompok, yaitu (1) sekolah swasta yang keberadaannya untuk kepentingan agama, (2) sekolah swasta yang keberadaannya mengabdi kepada kepentingan mutu, (3) sekolah swasta yang keberadaannya mengabdi kepada pendidikan bagi kelompok masyarakat yang belum terjangkau oleh pelayanan pendidikan yang disediakan pemerintah, dan (4) sekolah swasta yang penyelenggaraannya karena kepentingan lain dari para penyelenggaranya.[411]

Dari beberapa perspektif di atas, penulis kiranya lebih cenderung kepada perspektif politik untuk melihat pendidikan berbasis masyarakat. Mengapa? Pendidikan berbasis masyarakat sebagaimana diungkapkan Sharon Murphy,[412] senantiasa didasarkan pada teori dan pedagogi kritis (*grounded in critical theory and pedagogy*). Di dalam pedagogik kritis,[413] pendidikan merupakan arena perjuangan politik. Jika dalam paradigma pendidikan konservatif pendidikan bertujuan untuk

409. *Ibid*., hlm. 179.

410. Soedijarto, *Memantapkan Kinerja Sistem Pendidikan Nasional dalam Menyiapkan Manusia Indonesia Memasuki Abad ke-21* (Jakarta: Proyek Perencanaan Terpadu dan Ketenagaan Diklusepora, 1997), hlm. 314.

411. *Ibid*.

412. Sharon Murphy, "Informing Our Practice: A Case Study to Interrogate and Seek Critical Foundation for Community-Based Education", (Disertasi Ph.D. yang diajukan pada Claremont Graduate University dan San Diego State University, 2001), hlm. 16.

413. Pendidikan secara garis besar dapat dipetakan dalam tiga paradigma, yaitu konservatif, liberal, dan radikal atau kritis. Informasi lengkap mengenai ketiga paradigma ini, baca Stanley Aronowitz dan Henry A. Giroux, *Education Under Siege* (Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, 1985).

menjaga *status quo*, sementara bagi paradigma pendidikan liberal untuk perubahan kaum moderat, dalam pedagogik kritis, pendidikan diarahkan pada terjadinya perubahan struktur secara fundamental dalam politik ekonomi masyarakat di mana pendidikan berada.

Dalam perspektif pedagogik kritis, sebagaimana dikatakan Mansour Fakih dan Toto Rahardjo, urusan pendidikan adalah melakukan refleksi kritis terhadap *the dominant ideology* ke arah transformasi sosial. Tugas utama pendidikan adalah menciptakan ruang untuk bersikap kritis terhadap sistem dan struktur ketidakadilan serta melakukan dekonstruksi dan advokasi menuju sistem sosial yang lebih adil. Pendidikan tidak mungkin dan tidak bisa bersikap netral, bersikap objektif maupun berjarak dengan masyarakat. Visi pendidikan adalah melakukan kritik terhadap sistem dominan sebagai pemihakan terhadap rakyat kecil dan yang tertindas untuk menciptakan sistem sosial baru yang lebih adil. Dalam perspektif kritis, pendidikan harus mampu menciptakan ruang untuk mengidentifikasi dan menganalisis secara bebas dan kritis dalam rangka transformasi sosial. Dengan kata lain, tugas utama pendidikan adalah "memanusiakan" kembali manusia yang mengalami dehumanisasi karena sistem dan struktur yang tidak adil.[414] Pedagogik kritis dengan tokoh seperti Antonio Gramsci dan Paulo Freire, menurut Diana Coben,[415] selalu menekankan bahwa masalah pendidikan merupakan masalah politik. Hubungan pedagogis melibatkan hubungan kekuasaan dan dominasi. Di sinilah letak perlunya penerapan konsep pendidikan berbasis masyarakat agar pendidikan senantiasa bebas dari dominasi dan hegemoni kekuasaan.

Ditambah lagi, pendidikan pada hakikatnya merupakan pencerminan kondisi negara dan kekuatan sosial-politik yang tengah berkuasa. Pendidikan dengan sendirinya merupakan refleksi dari orde penguasa yang ada.[416] Masalah pendidikan akan menjadi masalah politik apabila pemerintah ikut terlibat di dalamnya. Bahkan menurut Michael W. Apple sebagaimana dikutip H.A.R. Tilaar,[417] kurikulum pendidikan yang berlaku sebenarnya merupakan sarana indoktrinasi dari suatu sistem kekuasaan. Melalui kurikulum, pemerintah telah menjadikan pendidikan

414. Silakan akses Fakih, Mansour dan Toto Rahardjo, "Pendidikan Yang Membebaskan" dalam *http://www.fppm.org/Info%20Anda/pendidikan%20yang%20membebaskan.htm* (Diakses 9 April 2005).
415. Diana Coben, *Radical Heroes: Gramsci, Freire and The Politics of Adult Education* (New York: Garland Publishing Inc., 1998), hlm. 9-115.
416. Kartini Kartono, *Tinjauan Politik Mengenai Sistem Pendidikan Nasional: Beberapa Kritik dan Sugesti*, hlm. 77.
417. H.A.R. Tilaar, *Kekuasaan dan Pendidikan: Suatu Tinjauan dari Perspektif Studi Kultural* (Cet. I; Magelang: Indonesiatera, 2003), hlm. 93-94.

sebagai sarana rekayasa dalam rangka mengekalkan struktur kekuasaannya. Oleh karena itu, masalah pendidikan sesungguhnya adalah masalah politik, tetapi bukan dalam artian yang praktis. Diakui Paulo Freire, sekolah memang merupakan alat kontrol sosial yang efesien bagi upaya menjaga *status qua*.[418]

Di negara otoriter yang menganut paham pemerintahan totalitarianisme, pemerintah akan membatasi kebebasan individu dengan mengeluarkan kebijakan pendidikan yang *uniform* bagi semua anak didik. Bagi negara semacam ini, pendidikan adalah kekuatan politik untuk mendominasi rakyat. Pemerintah secara mutlak mengatur pendidikan, sebab tujuan pendidikan baginya adalah membuat rakyat menjadi alat negara.[419] Sebagai respons terhadap pandangan ini, muncul paham pemerintahan yang menerapkan konsep negara demokrasi.[420] Di dalam negara dengan paham demokrasi, masyarakat diberi keleluasaan dan kesempatan untuk mengelola pendidikannya sendiri. Inilah yang disebut pendidikan berbasis masyarakat dari segi politik.

Dari beberapa uraian di atas kiranya dapat disimpulkan bahwa pendidikan berbasis masyarakat merupakan pendidikan yang sebagian besar keputusan kependidikannya ditentukan oleh masyarakat, mulai dari masalah *input*, proses dan *output* pendidikan, hingga masalah pendanaan. Pendidikan berbasis masyarakat sebagai sebuah konsep kiranya merupakan hal yang urgen untuk dilakukan dalam rangka demokratisasi pendidikan. Pendidikan berbasis masyarakat secara politis merupakan perjuangan politik menuju transformasi sosial. Pendidikan berbasis masyarakat merupakan bagian dari agenda pedagogik kritis yang senantisa berupaya membebaskan pendidikan dari belenggu kekuasaan. Manakala pendidikan telah terbebas dari dominasi dan hegemoni kekuasaan, itu berarti demokratisasi pendidikan dapat diwujudkan.

---

418. Paulo Freire, *Politik Pendidikan: Kebudayaan, Kekuasaan dan Pembebasan*, terj. Agung Prihantoro dan Fuad Arif Fudiyartanto (Cet. II; Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2000), hlm. 195.
419. Kartini Kartono, *Tinjauan Politik Mengenai Sistem Pendidikan Nasional: Beberapa Kritik dan Sugesti*, hlm. 78.
420. Dunia saat ini didominasi oleh persaingan dua filsafat pemerintahan yang saling bertentangan, yaitu totalitarianisme dan paham demokrasi. Kedua pemerintahan ini mengakui diri sebagai "welfare states". Totalitarianisme mempergunakan manusia secara keseluruhan untuk meraih tujuan-tujuan kekuasaannya, sedangkan demokrasi melindungi dan menghargai hak asasi tiap manusia. Totalitarianisme menggunakan asas kediktatoran, sementara demokrasi menerapkan asas konsensus. Informasi lanjut tentang perbedaan kedua paham filsafat ini dan implikasinya bagi dunia pendidikan, baca Earl James McGrath, *Education The Wellspring of Democracy* (Alabama: University of Alabama Press, 1951), hlm. 119-129.

D. *Civil Society* dalam Pendidikan[421]

Seiring bergulirnya proses reformasi, istilah "*civil society*" merupakan istilah yang *ngetren* di kalangan para pengamat proses demokrasi di Indonesia.[422] Hal ini tampak terutama semenjak runtuhnya rezim Orde Baru pada Mei 1998.[423] Proses ini menghendaki terciptanya "masyarakat Indonesia baru" yang berdiri di atas menguatnya tradisi *civil society*. Usaha ini tidaklah mudah semudah membalik telapak tangan. Diperlukan upaya-upaya terobosan, baik berupa pemikiran konseptual maupun tindakan nyata, yang berdasar atas kesetaraan antara negara dan masyarakat.

Salah satu usaha yang perlu dilakukan untuk mewujudkan *civil society* di Indonesia dalam bentuk pemikiran konseptual adalah dengan jalan demokratisasi pendidikan.[424] Pendidikan nasional dalam jangka panjang harus dapat menciptakan sumber daya manusia yang berwawasan dan berperilaku keadaban (*civility*). Pendidikan dalam hal ini dipandang sebagai hal yang diprioritaskan demi terwujudnya *civil society*. Perspektif pendidikan dengan demikian menjadi penting untuk dikaji, mengingat konsep "*civil society*" sebenarnya merupakan bagian dari tujuan pendidikan nasional. Pertanyaannya adalah: apa itu *civil society*? Mengapa ia berkaitan dengan proses demokrasi? Mungkinkah *civil society* dapat diwujudkan melalui demokratisasi pendidikan?

---

421. Tulisan ini pernah dimuat dalam Toto Suharto, "Pembentukan *Civil Society* Melalui Demokratisasi Pendidikan", *Jurnal Pendidikan Islam Ta'dib* (Fak. Tarbiyah IAIN Raden Fatah Palembang), Vol. VII, No. 01, Juni 2003, hlm. 1-12 (Belum Terakreditasi).
422. Informasi awal tentang perkembangan wacana *civil society* di Indonesia, baca Muhammad AS. Hikam, "Wacana Intelektual tentang *Civil Society* di Indonesia" *Jurnal Pemikiran Islam Paramadina*, Vo. I, No. 2, 1999, hlm. 33-47 dan Ahmad Baso, "Wacana Islam dan *Civil Society* di Indonesia: Penelitian Tekstual dan Kritik atas Tulisan-Tulisan tentang Islam dan *civil Society* di Kalangan Cendekiawan Muslim Indonesia", *Postra*, No. 02/Desember 2002, hlm. 30-42.
423. Rezim Orde Baru runtuh pada 21 Mei 1998 yang kemudian digantikan oleh pemerintahan transisi B.J. Habibie. Dengan semangat reformasi yang dikumandangkan para aktivis mahasiswa, pemerintah transisi ini bermaksud menciptakan *civil society* di Indonesia. Hal ini di antaranya dibuktikan dengan dibentuknya "Tim Nasional Reformasi Menuju Masyarakat Madani" melalui Keputusan Presiden No. 198 tanggal 7 Desember 1998.
424. Dalam pandangan McGrath, pendidikan merupakan aspek paling penting bagi upaya menumbuhkan sikap dan perilaku demokratis. Maka perlu adanya demokratisasi pendidikan. Salah satu tujuan utama pendidikan dalam proses demokrasi adalah bagaimana mendidik siswa berpikir secara jelas, terutama mengenai isu-isu sosial dan kewargaan. Seorang yang dididik dengan baik seperti itu, dipastikan ia dapat membangun perlindungan yang paling baik bagi pilar demokrasi. Baca Earl James McGrath, *Education the Wellspring of Democracy* (Alabama, University of Aalabama Press, 1951), hlm. 2-3.

1. Wacana Konsep *Civil Society*

Konsep *civil society* dalam pandangan Muhamad AS. Hikam dapat dirunut akar intelektualnya pada empat pemikiran.[425] Pertama, pemikiran yang memandang *civil society* sebagai sistem kenegaraan. Pemikiran ini memandang *civil society* secara relatif sama dan sebangun dengan negara (*state*). *Civil society* bukanlah entitas sosial-politik yang berbeda dengan negara, melainkan negara itu sendiri. Pemahaman seperti ini dikembangkan oleh tokoh-tokoh semisal Aristoteles dengan konsep *Koinonia Politike*, Cicero dengan *societes civilis*, dan Thomas Hobbes serta John Locke yang keduanya memandang *civil society* sebagai tahapan evolusi dari *natural society*, dalam rangka meredam konflik (Hobbes) dan perwujudan kebebasan (Locke).[426]

Kedua, pemikiran yang menganggap *civil society* sebagai antitesis terhadap negara. *Civil society* harus dipisahkan dari negara. Negara di sini harus dibatasi, karena keberadaannya hanyalah sebagai keniscayaan yang buruk (*necessary evil*) belaka. Sementara *civil society* adalah ruang di mana warga dapat mengembangkan kepribadian dan memberi peluang bagi pemuasan kebutuhannya. Pemikiran seperti ini dilontarkan oleh Thomas Paine.[427] Ketiga, pemikiran yang menyatakan *civil society* sebagai sebuah elemen ideologi kelas dominan. Tokoh-tokoh aliran ini adalah GWF. Hegel, Karl Marx, dan Antonio Gramsci. Hegel misalnya berpendapat bahwa *civil society* adalah sebuah lembaga sosial yang berada di antara keluarga dan negara, yang berfungsi melakukan kontrol dan mengatasi konflik internal melalui politik. Kemudian, Marx mereduksi *civil society* dalam konteks hubungan produksi kapitalis sehingga *civil society* baginya adalah kelas borjuis itu sendiri. Sementara Gramsci menempatkan *civil society* bukan sebagai elemen basis material, tetapi sebagai suprastruktur. *Civil society* baginya adalah arena bagi penggelaran hegemoni di luar kekuatan negara, yang disebutnya sebagai *political society*.[428]

Keempat, pemikiran yang memandang *civil society* sebagai kekuatan penyeimbang bagi kekuatan negara. Tokoh pemikiran ini adalah Alexis de Tocquevilla yang mengembangkannya berdasarkan pengalaman Amerika Serikat. Bagi Tocquevilla, *civil society* tidaklah subordinat terhadap negara, yang karenanya

---

425. Muhammad AS. Hikam, "*Civil Society* dan Masyarakat Indonesia", *Postra*, No. 02/Desember 2002, hlm. 43-54.
426. *Ibid*., hlm. 45-46.
427. *Ibid*., hlm. 46.
428. *Ibid*., hlm. 47.

berbeda dengan Hegel. *Civil society* merupakan kekuatan politis yang dapat mengekang dan mengontrol kekuatan intervensi negara.[429]

Dari keempat konsep pemikiran tentang *civil society* di atas, masih menurut Hikam, pendekatan Gramscian dan Tocquevillan kiranya merupakan rujukan utama bagi para pakar dan aktivis, di samping pemikiran politik Hannah Arendt, Jurgen Habermas, Charles Tylor, dan Deniel Bell. Arendt dan Habermas telah menyumbangkan pemikiran politik tentang peran ruang publik bebas (*the free publik sphere*) dan kewarganegaraan (*citizenship*), sementara Taylor dan Bell telah memberikan kontribusi pemikiran bagi pluralisme dan peran komunitas-komunitas kecil bagi pertumbuhan *civil society* di Amerika.[430]

Demikianlah wacana dan konsep *civil society* terus mengalami perkembangan dan pergeseran makna. Dalam kaitan ini, Arief Budiman mengatakan bahwa "konsep tentang *civil society* itu sendiri mengandung masalah, dalam arti pengertian dan interpretasi mengenai konsep ini berubah dari waktu ke waktu".[431] Namun yang jelas, menurut Hikam, yang menjadi dimensi esensial bagi *civil society* adalah kuatnya posisi masyarakat ketika berhadapan dengan negara,[432] atau dengan kata lain, terdapat hubungan kemitraan dan kesetaraan antara masyarakat dan negara.

Dalam konteks Indonesia, wacana *civil society* sering diungkapkan dengan istilah yang berbeda. Nurcholish Madjid,[433] Azyumardi Azra[434] dan Mulyadhi Kartanegara[435] misalnya, telah menggunakan terma "masyarakat madani" untuk menyebut istilah *civil society*. Sementara Mansour Fakih[436] lebih suka menggunakan "masyarakat sipil", sebagai istilah yang lebih mengena bagi terjemahan *civil society*. Sementara M. Ryaas Rasyid[437] menggunakan terma "masyarakat kewargaan" bagi

---

429. *Ibid*.
430. *Ibid*., hlm. 48.
431. Dikutip dari M. Dawam Rahardjo, "Masyarakat Madani di Indonesia: Sebuah Penjajakan Awal", *Jurnal Pemikiran Islam Paramadina*, Vol. I, No. 2, 1999, hlm. 14.
432. Muhammad AS. Hikam, "Wacana Intelektual", hlm. 41.
433. Lihat Nutcholish Madjid, "Mewujudkan Masyarakat Madani dalam Semangat Reformasi" dalam *http://kompas.com/kompas%2Dcetak/0110/05/opini/mewu05.htm.*
434. Azyumardi Azra, *Menuju Masyarakat Madani: Gagasan, Fakta dan Tantangan* (Cet. I; Bandung: Remaja Rosdakarya, 1999).
435. Mulyadhi Kartanegara, "Masyarakat Madani dalam Perspektif Budaya Islam", *Jurnal Media Inovasi*, No. 1 th. XII/2002, hlm. 88-97.
436. Mansour Fakih, *Masyarakat Sipil untuk Transformasi Sosial: Pergolakan Ideologi di Dunia LSM Indonesia* (Cet. I; Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1996).
437. M. Ryaas Rasyid, "Perkembangan Pemikiran tentang Masyarakat Kewargaan", *Jurnal Ilmu Politik*, No. 17, hlm. 3-11.

istilah *civil society*. Di sini penulis lebih setuju dengan Hikam[438] yang membiarkan istilah *civil society* untuk tidak diterjemahkan. Hal ini karena, seperti halnya konsep demokrasi, konsep *civil society* juga berasal dari tradisi Barat.[439] Jadi, biarkanlah *civil society* dipanggil dengan *civil society*-nya.

Sebagai sebuah teori atau konsep, *civil society* memiliki beberapa karakteristik atau indikator yang melekat padanya. Kartanegara menyebutkan bahwa dalam *civil society* paling tidak ada empat cita-cita, yaitu inklusivisme, egalitarianisme, toleransi, dan demokrasi.[440] Sementara itu, Nordholt menambahkan bahwa yang ingin dibangun dari *civil society* adalah masyarakat yang lebih terbuka, pluralistik, dan desentralistik dengan partisipasi politik yang lebih besar.[441] Dari beberapa karakteristik ini, demokrasi merupakan ciri utamanya,[442] artinya dalam *civil society* mesti ada demokrasi.

2. Demokrasi dalam Wacana Keagamaan Islam

Era modernitas telah menyimpan dan menyisakan banyak persoalan yang begitu kompleks. Kompleksitas persoalan-persoalan ini telah sedemikian rupa merembes masuk dan menyentuh seluruh relung-relung kehidupan manusia, termasuk wilayah pemikiran keagamaan.[443] Dalam konteks ini, kaum agamawan dituntut untuk dapat menyelesaikan persoalan-persoalan itu dan sekaligus meresponsnya dengan arif dan bijaksana. Pemikiran keislaman (*Islamic thought*) oleh karenanya sudah tidak lagi berbicara tentang tipologi pemikiran Islam klasik antara Sunni-Syi'ah atau Salaf-Khalaf. Lebih dari itu, menurut Hassan Hanafi, pemikiran keislaman telah bergeser dari wilayah pemikiran yang dahulunya hanya memikirkan persoalan-persoalan "teologi" (ketuhanan) klasik, menuju paradigma pemikiran yang lebih menelaah dan mengkaji secara serius persoalan-persoalan "kemanusiaan" (antropologi).[444]

---

438. Lihat karyanya seperti telah disebutkan dalam catatan no. 67 dan 70. Lihat juga Muhammad AS. Hikam, *Demokrasi dan Civil Society* (Cet. II; Jakarta: *LP3ES*, 1999).
439. Baca Masykuri Abdullah, "Islam dan Masyarakat Madani" dalam *http://kompas.com/kompas%2Dcetak/9902/27/opini/isla04.htm.*
440. Mulyadhi Kartanegara, "Masyarakat Madani dalam Perspektif Budaya Islam", hlm. 91-95.
441. N.S. Nordholt , "*Civil Society* di Era Kegelisahan", *Basis,* No. 3-4, Maret 1999, hlm. 16.
442. Baca Robert W. Hefner, "Civil Society and Democracy" dalam *http://www.civnet.org/journal/issue7ftrhefn.htm.*
443. Lihat M. Amin Abdullah, *Dinamika Islam Kultural: Pemetaan Atas Wacana Keislaman Kontemporer* (Cet. I; Bandung: Mizan, 2000), hlm. 20.
444. Dikutip dari M. Amin Abdullah, *Falsafah Kalam di Era Postmodernisme* (Cet. II; Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1997), hlm. 43.

Persoalan-persoalan seperti keterbukaan, demokrasi, hubungan antar-warga negara (*muwâtîn*) dan negara (*daulah*), hak asasi manusia, pluralisme, lingkungan hidup, perburuhan, kewanitaan, dan lain-lain merupakan beberapa persoalan kemanusiaan yang bersifat universal. Semua itu, menurut Amin Abdullah, perlu dimasukkan dalam wilayah pemikiran keagamaan, karena "kalam" atau "teologi" bukan melulu berarti ilmu tentang ketuhanan. Akan tetapi, lebih dari itu, secara akademik-ilmiah, "kalam" juga harus berbicara tentang wilayah *kesadaran eksistensial* manusia.[445] Di sinilah letak perlunya dilakukan rekonstruski pemikiran keagamaan[446] (Islam), melalui perumusan-perumusan baru yang sesuai dengan tingkat perkembangan zaman dan pengalaman manusia.

Demokrasi muncul ke permukaan sebagai sebuah wacana dalam dunia Islam setelah Perang Dunia II, terutama ketika negara-negara Islam berjuang melawan penindasan, baik dari kaum Kolonial maupun dari sesama mereka.[447] Jadi, demokrasi sesungguhnya bukan konsep asli yang berasal dari peradaban Islam, melainkan dari peradaban Barat. Meskipun bukan asli Islam, tidak jarang para pakar menghubungkan demokrasi dengan Islam. Mungkinkah agama yang diyakini sebagai sistem keyakinan, yang mengajarkan kesetiaan total manusia terhadap Tuhan secara vertikal, memiliki hubungan dengan demokrasi yang merupakan produk manusia yang merelatifkan pandangan dogmatis serta absolut? Dalam konteks ini, Komaruddin Hidayat[448] mengemukakan tiga teori hubungan agama dengan demokrasi. Pertama, **teori Negatif** yang menjelaskan bahwa agama dan demokrasi tidak bisa dipertemukan dan bahkan berlawanan. Teori ini didukung oleh teori dari Karl Marx, Nietzche, dan Sartre. Mereka pada umumnya beranggapan bahwa agama adalah kekuatan konservatif yang senantiasa membelenggu penalaran dan kemerdekaan manusia, yang karenanya bertentangan dengan demokrasi yang mendukung otonomi manusia. Teori ini dalam tradisi intelektual Islam didukung oleh sebagian ulama yang menyatakan bahwa dalam Islam tak ada tempat yang layak bagi paham demokrasi. Bagaimana mungkin demokrasi yang secara *harfiah* berarti kekuasaan berada di tangan rakyat, dapat

445. M. Amin Abdullah, *Dinamika Islam Kultural: Pemetaan Atas Wacana Keislaman Kontemporer,* hlm. 22.
446. Istilah "rekonstruksi pemikiran keagamaan" untuk pertama kali dimunculkan oleh Muhammad Iqbal melalui kumpulan tulisannya yang berjudul *The Reconstruction of Religious Thought in Islam* (Lahore: Shaikh Muhammad Ashraf, 1962).
447. Baca Jalaluddin Rakhmat, "Islam dan Demokrasi" dalam Frans Magnis-Suseno dkk., *Dari Seminar Sehari Agama dan Demokrasi* (Cet. II; Jakarta: P3M-FNS, 1994), hlm. 40.
448. Komaruddin Hidayat, *Tragedi Raja Midas: Moralitas Agama dan Krisis Modernisme* (Cet. I; Jakarta: Paramadina, 1998), hlm. 9-18.

dipadukan dan memiliki kaitan dengan doktrin Islam yang menyebutkan bahwa hanya Tuhan yang memiliki kekuasaan?[449]

Kedua, **teori Netral** yang berpendapat bahwa urusan agama dan urusan politik berjalan sendiri-sendiri. Teori ini lebih populer dengan istilah "sekularisasi politik". Ciri pokok teori ini adalah bahwa kehidupan (sekular) menekankan prinsip rasionalitas dan efesiensi yang diberlakukan dalam bidang kehidupan faktual-empiris sehingga pada gilirannya agama semakin tersisih dan menjadi urusan pribadi. Biarkanlah agama dan politik menjalankan peran dan dialektikanya masing-masing. Contoh paling menonjol dari teori ini adalah proses Pemilu di Amerika Serikat yang dengan pendekatan rasional-humanistik, agama tidak diikutsertakan. Alasannya adalah bahwa seandainya agama disertakan dalam Pemilu, masing-masing agama akan tampil dengan emosi keagamaannya, yang selanjutnya Pemilu akan menjadi ajang peperangan, di mana masing-masing kelompok agama ingin menang dengan mengatasnamakan Tuhan.

Ketiga, **teori Positif** yang berpandangan bahwa agama sangatlah mendukung proses demokratisasi, baik politik, ekonomi maupun kebudayaan. Teori ini sering disebut dengan **Teo-Demokrasi**, yaitu demokrasi yang mempertimbangkan nilai-nilai transendental. Semua agama, menurut teori ini, muncul dan berkembang dengan misi untuk melindungi dan menjunjung tinggi harkat manusia. Aktualisasi dari misi ini adalah terwujudnya keadilan dan kemerdekaan bagi para pemeluknya. Dalam kondisi ini, demokrasi dan proses demokratisasi merupakan suatu keniscayaan bagi terwujudnya keadilan dan kemerdekaan. Oleh karena itu, meskipun agama tidak secara sistematis mengajarkan praktik demokrasi, agama senantiasa menjadi etos, spirit, dan muatan doktrinal bagi tumbuhnya kehidupan demokratis.[450]

---

449. Dalam kaitan ini, selain sistem demokrasi, muncul suatu bentuk pemerintahan yang menganut sistem teokrasi, yaitu sebuah sistem pemerintahan di mana Tuhan diakui sebagai raja atau penguasa langsung. Sementara itu, Muhammad Tahir Azhary, dengan mengikuti pendapat Majid Khadduri, menawarkan suatu bentuk pemerintahan yang disebutnya "nomokrasi", yaitu bahwa kedaulatan didasarkan pada hukum yang berasal dari Allah. Azhary menolak teokrasi, karena teokrasi merupakan sistem politik yang hanya berlaku bagi Eropa Abad Pertengahan.
450. Menarik dicermati di sini adalah pandangan Komaruddin Hidayat yang menganggap agama (Islam) sebagai kekuatan moral bagi sebuah proses demokratisasi. Kata kunci yang diambil dari Islam adalah konsep musyawarah, yang menekankan perlunya sikap toleransi, saling mengambil dan memberi serta saling menghargai dalam proses berdemokrasi. Lebih lanjut, baca Komaruddin Hidayat, "Agama Sebagai Kekuatan Moral Bagi Proses Demokratisasi" dalam Franz Magnis-Suseno dkk., *Dari Seminar Sehari Agama dan Demokrasi*, hlm. 68-72.

3. Demokratisasi Pendidikan: Menuju Civil Society

Sebagaimana telah disebutkan, salah satu unsur utama demokrasi adalah adanya *civil society* yang kuat dan mandiri. Dengan demikian, demokrasi merupakan sistem pemerintahan yang tidak dapat dipisahkan dari penguatan tradisi *civil society*.[451] Hubungan keduanya laksana dua sisi dari satu mata uang, bersifat ko-eksistensi. Hanya dalam *civil society* yang kuat, demokrasi dapat ditegakkan dengan baik, dan hanya dalam situasi demokratis *civil society* dapat berkembang secara wajar. Dalam kaitan ini, Nurcholish Madjid telah membuat semacam kiasan bahwa *civil society* merupakan "rumah" bagi demokrasi. Perlambang demokrasi adalah adanya Pemilu yang bebas dan rahasia. Namun, demokrasi tidak hanya bersemayam dalam Pemilu. Seandainya demokrasi itu memerlukan sebuah "rumah", rumah itu adalah *civil society*.[452]

Sementara itu, Arief Budiman menulis: "Bicara tentang demokrasi, biasanya orang berbicara tentang interaksi antaranegara dan *civil society*. Asumsinya adalah bahwa jika *civil society vis a vis* negara relatif kuat, demokrasi akan berlangsung. Sebaliknya, jika negara kuat dan *civil society* lemah, demokrasi tidak berjalan. Dengan demikian, demokratisasi dipahami sebagai proses pemberdayaan *civil society*.[453]

Wacana *civil society* hingga sekarang senantiasa dilakukan dalam konteks demokratisasi. Oleh karena itu, menurut Rahardjo, muncul beberapa asumsi seputar hubungan *civil society* dengan demokrasi. Pertama, demokratisasi baru dapat berkembang, apabila *civil society* menjadi kuat. Kedua, demokratisasi hanya dapat berlangsung apabila peranan negara dikurangi, tanpa mengurangi efektivitas dan efesiensi melalui perimbangan dan pembagian kerja yang saling memperkuat antara masyarakat dan negara. Ketiga, demokratisasi dapat berkembang dengan meningkatkan kemandirian atau independensi *civil society* dari tekanan dan kooptasi negara.[454]

---

451. Lihat misalnya Anthony Giddens, Jalan Ketiga: Pembaruan Demokrasi Sosial, terj. Ketut Arya Mahardika (Cet. III; Jakarta: Gramedia, 2000), hlm. 90-91; Muhammad AS Hikam, Demokrasi dan Civil Society,hlm. 77-96; Azyumardi Azra, Menuju Masyarakat Madan, hlm. 5-7; dan M. Ryaas Rasyid, "Perkembangan Pemikiran Tentang Masyarakat Kewargaan", hlm. 3-11.
452. Nurcholish Madjid, "Wacana Masyarakat Madani: Ironi Mencari "Rumah" Demokrasi", *Jawa Pos*, tanggal 7 Juni 1997, hlm. 4.
453. Dikutip dari M. Dawam Rahardjo, "Masyarakat Madani di Indonesia: Sebuah Penjajakan Awal", hlm. 13.
454. M. Dawam Rahardjo, "Masyarakat Madani di Indonesia: Sebuah Penjajakan Awal", hlm. 14.

Penulis dalam hal ini sepaham dengan pandangan di atas. Suatu masyarakat senantiasa dapat mewujudkan kehendak dan cita-cita *civil society* dengan baik, apabila mereka dididik melalui proses pendidikan yang demokratis. Apabila mereka dididik dalam lingkungan pendidikan yang memerhatikan nilai-nilai dan budaya keadaban (*civility*) dan sikap demokrasi yang tinggi, niscaya mereka pun akan menjadi warga berkeadaban yang dapat melakukan proses demokrasi. Oleh karena itu, terlebih dahulu perlu dilakukan demokratisasi dalam bidang pendidikan, sebab sistem pendidikan yang dianut suatu bangsa akan menentukan mentalitas dan perilaku para warganya.

Demikianlah upaya demokratisasi pendidikan merupakan cara yang paling strategis bagi pembentukan *civil society*. *Civil society* merupakan suatu tatanan masyarakat yang di antaranya ditandai dengan penekanan yang kuat terhadap nilai-nilai demokrasi. Untuk mewujudkan masyarakat seperti ini, dalam jangka panjang perlu dilakukan demokratisasi pendidikan. Demokratisasi pendidikan secara sederhana dapat diartikan sebagai proses pendidikan yang dilaksanakan sesuai dengan cita-cita dan kehendak *civil society*. Demokratisasi pendidikan, baik pada tingkat nasional (demokrasi pendidikan) maupun lokal (pendidikan demokrasi), seyogianya diarahkan dalam rangka reformasi pendidikan nasional.

Untuk itu, terdapat beberapa orientasi atau paradigma pendidikan yang perlu mengalami perubahan dan perbaikan. Paling tidak terdapat empat orientasi atau paradigma pendidikan yang perlu mengalami perubahan. Pertama, terdidik tidak lagi dipandang sebagai objek pendidikan, tetapi sebagai subjek pendidikan. Orientasi pendidikan yang menganggap anak didik sebagai objek telah menciptakan lulusan yang pasif dan memiliki sikap ketergantungan yang tinggi kepada orang lain. Kedua, fungsi pendidik tidak lagi sebagai sumber utama yang dapat mentransfer ilmu pengetahuannya kepada anak didik. Guru bukanlah indoktrinator, tapi lebih merupakan fasilitator, dinamisator, mediator, dan motivator. Ketiga, orientasi pendidikan tidak lagi difokuskan pada materi pendidikan, yang membebani anak didik dengan sejumlah bahan pelajaran yang harus dipelajarinya. Akan tetapi, orientasi materi lebih diarahkan pada *problem solving oriented*, yaitu bagaimana anak didik dapat menyelesaikan masalah yang dihadapinya. Keempat, manajemen pendidikan tidak lagi bersifat sentralistik dengan paradigma *top-down*, tetapi lebih bersifat desentralistik dengan paradigma *bottom-up*.

E. Pengaruh Filsafat Posmodernisme dalam Pendidikan[455]

Era kolonialisme berakhir semenjak berakhirnya Perang Dunia II. Era ini dalam bidang filsafat didominasi oleh pemikiran yang disebut filsafat Barat modern.[456] Dengan mengikuti alur pikir Jurgen Habermas, Budi Hardiman mengemukakan tiga premis utama yang menjadi landasan filsafat modern.[457] Pertama, filsafat modern mengandung kesadaran akan masalah subjektivitas. Dengan subjektivitas dimaksudkan bahwa manusia modern menyadari dirinya sebagai *subjectum*, yaitu sebagai pusat realitas yang menjadi ukuran segala sesuatu. Dalam makna ini, orang modern senantiasa memerhatikan soal hak asasi, fungsi ilmu pengetahuan, otonomi pribadi, dan demokrasi. Subjektivitas yang reflektif dari filsafat modern telah melahirkan adanya pengakuan akan kekuatan rasional dalam menyelesaikan masalah kehidupan.

Kedua, filsafat modern mengandung kesadaran yang berkaitan dengan kritik atau refleksi, yaitu kemampuan untuk menyingkirkan kendala-kendala kebebasan dari tradisi dan sejarah. Dalam pengertian ini, masyarakat modern cenderung mengeliminasi prasangka-prasangka yang berasal dari tradisi, memiliki gairah untuk mengkaji penghayatan dan mempersoalkan dimensi otoritas yang *taken for granted*. Ketiga, filsafat modern mengandung kesadaran historis yang dimunculkan subjek, yaitu bahwa waktu berlangsung secara linear, progresif, unik, tak terulangi. Sebab itu, modernisme memiliki kata-kata kunci: revolusi, evolusi, transformasi, dan seterusnya. Dengan ciri ini, masyarakat modern adalah progresif, dalam arti mengadakan perubahan-perubahan baru secara kualitatif. Kemajuan ilmu pengetahuan dan teknologi, bentuk-bentuk organisasi sosial modern, transformasi, dan revolusi sosial merupakan beberapa contoh bagi kesadaran historis ini.

Beberapa paham filsafat modern seperti rasionalisme, empirisme, kritisisme, idealisme, positivisme, dan materialisme selalu memunculkan isu berkaitan dengan ketiga elemen modernitas di atas. Oleh karena itu, masih menurut Hardiman,

---

455. Tulisan ini pernah dimuat dalam Toto Suharto, "Pengaruh Filsafat Posmodernisme dalam Pendidikan", *Jurnal Filsafat dan Pemikiran Keislaman Refleksi* (Jurusan Aqidah dan Filsafat Fak. Ushuluddin UIN Sunan Kalijaga), Vol. 8, No. 1, Januari 2008, hlm. 22-37 (Terakreditasi Nasional A).
456. Ahli sejarah menyepakati bahwa zaman modern Eropa dimulai semenjak tahun 1500. Akan tetapi, apabila "modernitas" tidak menunjuk kepada suatu periode, tapi lebih mengarah pada suatu kesadaran, maka era modern Eropa dimulai semenjak abad ke-16, yang melampaui "abad pertengahan". Baca F. Budi Hardiman, *Filsafat Modern: dari Machiavelli sampai Nietzsche* (Cet. I; Jakarta: Gramedia, 2004), hlm. 2-5.
457. F. Budi Hardiman, *Melampaui Positivisme dan Modernitas: Diskursus Filosofis tentang Metode Ilmiah dan Problem Modernitas* (Cet. II; Yogyakarta: Kanisius, 2004), hlm. 121-122 dan 193-194.

paham-paham filsafat yang meninggalkan tiga tema ini disebut *post-modern*, sebuah kesadaran baru yang muncul pada zaman baru. Permulaan filsafat posmodernisme ini dimulai semenjak berakhirnya filsafat Nietzsche.[458] Nietzsche dipandang sebagai tokoh yang berada di perbatasan antara alam modern dan alam posmodern, karena keberhasilannya menggiring pemikiran filsafat ke arah hilangnya makna atau nihilisme, dengan berusaha menghidupkan kembali makna mitos. Dia merupakan akhir dari barisan filsuf modern abad ke-19, yang pemikiran filsafatnya banyak memengaruhi pemikiran filsafat posmodernisme yang mulai muncul sejak abad ke-20.[459]

Apa itu posmodernisme? Posmodernisme secara harfiah berarti "setelah modernisme", yang dalam banyak hal merupakan serangan terhadap berbagai klaim modernisme yang berasal dari masa Pencerahan Eropa abad ke-18.[460] Posmodernisme lebih dikenal sebagai gerakan pemikiran dalam arti yang luas,[461] yang mencoba menolak kebiasaan umum, mencampurkan berbagai gaya hidup dan toleransi, menekankan pada keanekaragaman, menerima inovasi dan perubahan, dan menekankan pada upaya membangun realitas. Oleh karena itu, posmodernisme merambah pada berbagai bidang, mulai dari filsafat, arsitektur, seni grafis, tari, musik, sastra, dan pendidikan.[462]

Tulisan ini dengan pendekatan filosofis bermaksud mengungkapkan pengaruh filsafat posmodernisme dalam bidang pendidikan. Fokus kajiannya dipusatkan pada pelacakan akar-akar filosofis bagi kelahiran pendidikan kritis (*critical pedagogy*). Pelacakan terhadap akar-akar filosofis pendidikan kritis menjadi penting mengingat fenomena kontemporer dalam dunia pendidikan dewasa ini ditandai oleh berbagai kritik terhadap pandangan tradisional mengenai konsep dan filsafat pendidikan. Pandangan tradisional selalu mensinyalir bahwa pendidikan tidak lain adalah proses alih pengetahuan dari pendidik kepada peserta didik. Dalam konsep ini, hubungan pendidik-peserta didik tidak lebih dari relasi subjek-objek.

---

458. F. Budi Hardiman, *Filsafat Modern dari Machiavelli sampai Nietzsche*, hlm. 5.
459. *Ibid*., hlm. 256-257 dan 282. Di sini disebutkan bahwa pemikiran Heidegger, Richard Rorty, Jacques Derrida, dan tokoh-tokoh filsafat posmodernisme lainnya banyak mendapat pengaruh dari Nietzsche. Nietzsche oleh karenanya dianggap sebagai tokoh filsafat yang menggiring filsafat modern sampai pada batas-batasnya sehingga para filsuf posmodernisme tidak hanya berbicara tentang "kematian Allah", tapi juga berbicara tentang kematian manusia dan *the end of philosophy*.
460. Lihat Andrew N. Carpenter, "Philosophy, Western", dalam *Microsoft Encarta Reference Library 2005*, © 1993-2004 Microsoft Corporation.
461. Baca Mansour Fakih, *Runtuhnya Teori Pembangunan dan Globalisasi* (Cet. III; Yogyakarta: Pusataka Pelajar, 2003), hlm. 185.
462. Silakan akses Clive Beck, "Postmodernism, Pedagogy and Philosophy of Education" dalam *http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93_docs/BECK.HTM* (temu kembali 4 Januari 2005).

Hubungan ini telah membuat pendidik berada dalam posisi dominan, sedangkan peserta didik berada dalam posisi subordinasi. Konsekuensi dari pola hubungan ini adalah adanya ketidakberdayaan peserta didik dalam mengonstruk pengetahuan yang diperolehnya dalam proses pendidikan. Kritik di antaranya lahir dari kalangan para pemikir kritis dalam dunia pendidikan. Mereka menawarkan sebuah aliran, gagasan, pemikiran, dan filsafat yang disebut dengan pendidikan kritis. Tulisan ini berangkat dari konsepsi dan pemikiran H.A.R. Tilaar yang menyebutkan bahwa terdapat dua arus pemikiran yang melatari kelahiran pendidikan kritis, yaitu pemikiran posmodernisme dalam bidang filsafat dan pemikiran dalam bidang pendidikan itu sendiri.[463] Sejauh mana filsafat posmodernisme memengaruhi dunia pendidikan sehingga melahirkan pendidikan kritis?

1. Tiga Gelombang Filsafat Posmodernisme

Posmodernisme yang muncul dalam masyarakat Barat mencoba mengkritisi berbagai problem yang dialami era modern karena telah mengalami *crisis of reason*, baik dalam bidang pengetahuan, moralitas, maupun institusi. Karena sifatnya sebagai sebuah revolusi dalam peradaban Barat, posmodernime dapat dipandang sebagai sebuah metode, filsafat, sikap, gaya, momen, kondisi, dan bahkan sebagai sebuah teori.[464] Menurut Noeng Muhadjir, modernisme telah mengarahkan pengembangan ilmu menuju pengembangan teori dan paradigma, atas dasar rasionalitas. Di sini posmodernisme mengkritik bahwa modernisme telah mengendalikan manusia secara teknis dengan menggunakan prinsip, sistem pembuktian, model logika, dan cara-cara tertentu dalam berpikir rasional sehingga manusia menjadi objek sistem, bukan menjadi dirinya sendiri. Posmodernisme sebenarnya tetap mengakui rasionalitas, tetapi memberi kebebasan kepada manusia untuk menempuh jalan kritis-kreatif. Oleh karena itu, berpikir posmodern berarti memberi peluang kepada perbedaan. Posmodernisme selalu memberikan keterbukaan dan menolak ketaatan pada satu otoritas.[465]

Posmodernisme pada intinya bermaksud melakukan kritik terhadap modernisme. Modernisme dipandang gagal mempertahankan pemikiran

---

463. H.A.R. Tilaar, *Perubahan Sosial dan Pendidikan: Pengantar Pedagogik Transformatif untuk Indonesia* (Cet. I; Jakarta: Grasindo, 2002), hlm. 209-211.
464. Baca Michael Peters dan Colin Lankshear, “Postmodern Counternarratives” dalam Henry A. Giroux dkk., *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces* (New Yor: Routledge, 1996), hlm. 3-4.
465. Noeng Muhadjir, *Filsafat Ilmu: Positivisme, Postpositivisme dan Postmodernisme* (Edisi II, Cet. I; Yogyakarta: Rake Sarasin, 2001), hlm. 199.

kritis (*critical reason*) yang menjadi inti Abad Pencerahan, sehingga jatuh pada pemikiran-pemikiran yang semata-mata teknis-instrumental.[466] Di bawah naungan rasionalisasi, sains modern sebagai pendukung utama modernisme telah mengalami ketimpangan-ketimpangan kultural, politis, dan ekonomis. Sains modern yang berakar pada pemikiran positivistik ini memang memiliki watak "netral", yaitu tidak berprasangka, tidak memberikan penilaian baik atau buruk, dan bebas dari kepentingan-kepentingan manusiawi. Dengan watak seperti ini, "saintisme" yang dahulu dipercaya sebagai satu-satunya proses belajar manusia yang paling bernilai, pada abad ke-20 justru dipandang telah mengalami kegagalan menerjemahkan asas-asas ilmiah ke dunia manusia.[467]

Modernisme sebagai sebuah proyek peradaban Barat tidak dapat dilepaskan dari asumsi-asumsi filosofis yang mendasarinya. Posmodernisme hadir sebagai sebuah gelombang yang mematahkan asumsi-asumsi tersebut dan mempertanyakan klaim modernisme sebagai sebuah proyek pencerahan. Menurut Hardiman, paling tidak ada tiga kritik yang dilontarkan posmodernisme terhadap modernisme berkaitan dengan asumsi-asumsi filosofisnya.[468] Pertama, ide subjektivitas yang dipegang teguh modernisme ternyata dianggap menyembunyikan kekuasaan. Ilmu-ilmu kemanusiaan dan proyek-proyek kemanusiaan seperti kesehatan, pendidikan, kesejahteraan sosial dan lain-lain, tak kurang daripada teknik-teknik dominasi suatu subjektivitas, entah itu dokter, ilmuwan, guru, politikus, atau manusia lainnya. Kedua, ide kritik dan refleksi dicurigai sebagai suatu usaha totaliter ke arah ideologi tertentu. Kritik dalam modernitas tampil menjadi semacam metamorfosis dari mitos. Hal ini misalnya tampak dalam marxisme dan positivisme, yang semula kritis, tetapi kemudian menjadi totaliter. Ketiga, konsep sejarah yang berjalan linear juga dipertanyakan. Cerita Agung mengenai umat atau bangsa tertentu yang kontinu dan mencapai kemajuan ke arah tujuan tertentu dengan mengutamakan masa kini adalah suatu fiksi yang memaksa manusia untuk meyakini adanya subjek historis yang mengontrol penghayatan makna ke dalam sesuatu yang homogen.

---

466. Lihat Mansour Fakih, *Jalan Lain: Manifesto Intelektual Organik* (Cet. I; Yogyakarta: Pustaka Pelajar-INSIST Press, 2002), hlm. 165-166.
467. Baca F. Budi Hardiman, "Ilmu-Ilmu Sosial dalam Diskursus Modernisme dan Pasca-Modernisme", Suplemen dalam *Ulumul Qur'an: Jurnal Ilmu dan Kebudayaan*, No. 1, Vol. V, Tahun 1994, hlm. 4-5.
468. F. Budi Hardiman, *Melampaui Positivisme dan Modernitas: Diskursus Filosofis tentang Metode Ilmiah dan Problem Modernitas*, hlm. 195-196.

Bambang Sugiharto mencoba mengklasifikasikan gerakan posmodernisme dalam tiga kategori.[469] Kategori pertama adalah pemikiran-pemikiran yang dalam rangka merevisi modernitas cenderung kembali ke pola pikir pramodern, meskipun tidak dalam artian primitif. Kategori pertama ini dapat dilihat misalnya dalam gerakan-gerakan spiritual yang menyebut dirinya *New Age*.[470] Gagasan dasar *New Age* adalah mengajak manusia modern untuk kembali pada kebijaksanaan kuno atau metafisika Timur yang menjunjung tinggi nilai-nilai holistik dan kearifan. Dalam upaya mengkritik modernisme, gerakan ini berupaya menafsirkan kembali tradisi metafisika klasik (teodisi, teosofi, Taoisme, dan lain-lain). Dalam wilayah fisika, gerakan ini telah melahirkan "Fisika Baru" (*New Physics*) yang terkenal dengan semboyan holisme, sedangkan dalam wilayah epistemologis, gerakan ini telah mencetuskan paradigma baru yang bernama integralisme. Beberapa tokoh yang dapat dimasukkan dalam kategori pertama ini di antaranya Fritjof Capra dan Frithjof Schuon.

Kategori kedua adalah pemikiran-pemikiran yang terkait erat dengan dunia sastra, yang karenanya banyak berurusan dengan persoalan linguistik. Kata kunci yang populer dari kelompok ini adalah "dekonstruksi". Mereka cenderung mengatasi pandangan dunia (*worldview*) modern melalui gagasan yang anti-pandangan dunia sama sekali. Gerakan ini berusaha membongkar segala unsur penting dalam sebuah pandangan dunia (*worldview*), seperti masalah diri, Tuhan, tujuan, makna, dunia nyata, dan lain-lain. Strategi dekonstruksi pada awalnya dimaksudkan untuk mencegah kecenderungan totaliterisme pada segala sistem, tetapi akhirnya jatuh ke dalam relativisme dan nihilisme.[471] Beberapa tokoh

---

469. I. Bambang Sugiharto, *Postmodernisme: Tantangan Bagi Filsafat* (Cet. IX; Yogyakarta: Kanisius, 2006), hlm. 30-32.

470. *New Age* adalah sebuah zaman yang ditandai dengan pesatnya perhatian terhadap dunia mistik-spiritualitas, yang muncul bukan hanya di dunia Timur saja, melainkan pula sudah mencapai pada pencarian spiritualitas di dunia Barat. *New Age* telah begitu populer dewasa ini, karena dipandang sebagai cara yang paling tepat dalam menyelesaikan berbagai persoalan personal dan sosial, yang telah menjadi bagian dari krisis peradaban modern Barat. Informasi awal mengenai ini, baca Budhy Munawar-Rachman, "*New Age*: Gagasan-Gagasan Mistik-Spiritual Dewasa Ini" dalam Muhammad Wahyuni Nafis (ed.), *Rekonstruksi dan Renungan Religius Islam* (Cet. I; Jakarta: Paramadina, 1996), hlm. 45-84.

471. Kritik terhadap gerakan posmodernisme kategori kedua yang mengusung relativisme dan nihilisme ini di antaranya dilontarkan oleh Gellner. Dia menolak gerakan ini karena relativisme posmodern menolak kebenaran transendental yang berwatak unik. Kebenaran bagi gerakan ini adalah sukar-dipahami, multi-bentuk, batiniyah dan subjektif. Gellner memandang bahwa relativisme posmodern berarti nihilisme. Dengan datangnya agama dan sains yang berlaku universal, pandangan relativisme tidak dapat lagi diterima. Dengan ini, ia mengambil posisi ketiga yang berupaya mengkompromikan antara fundamentalisme agama yang mengklaim kebenaran secara absolut dengan relativisme posmodern yang nihilis. Posisi ketiga ini disebut Gellner dengan "fundamentalisme rasional" yang menganggap

yang dapat dimasukkan dalam gerakan posmodernisme kategori kedua adalah Jacques Derrida, Michel Foucault, Gianni Vattimo, Jean-Francois Lyotard, dan lain-lain.

Kategori posmodernisme ketiga adalah segala pemikiran yang hendak merevisi modernisme, tidak dengan menolak modernisme secara total, tetapi dengan memperbarui premis-premis modern di sana-sini. Kategori ketiga ini lebih merupakan kritik imanen terhadap modernisme dalam rangka mengatasi berbagai konsekuensi negatifnya. Maksud kritik imanen di sini adalah mencoba mempertahankan ideal-ideal modernisme tertentu dengan mencoba pula mengatasi segala konsekuensi buruk dari modernisme. Gerakan ini oleh karenanya tetap mengakui sumbangan besar modernisme bagi kehidupan manusia, seperti terangkatnya rasionalitas, kebebasan, dan pentingnya pengalaman. Mereka tidak menolak sains pada dirinya sendiri, yang mereka tolak hanyalah sains sebagai ideologi atau saintisme yang memandang kebenaran ilmiah sebagai kebenaran paling sahih. Mereka dengan ini mencoba merumuskan ulang rasionalitas, emansipasi, objektivitas, kebenaran, dan tesis-tesis utama modernisme lainnya, dengan kemungkinan mendialogkannya dengan realitas plural masyarakat. Jurgen Habermas, misalnya, dapat dianggap sebagai representasi dari kelompok ini. Selain Habermas, ada tokoh lain dari tradisi hermeneutik yang dapat dimasukkan dalam kategori ketiga ini, seperti Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Paul Ricoeur, dan Richard Rorty, kendati mereka sendiri tidak menyadari atau tidak menyukainya. Dari ketiga gerakan filsafat posmodernisme ini, pemikiran filsafat posmodernisme manakah yang banyak memengaruhi kemunculan pendidikan kritis?

2. Posmodernisme Lyotard

Jean-Francois Lyotard adalah tokoh filsafat posmodernisme kategori kedua yang sering dianggap sebagai orang yang untuk kali pertama memperkenalkan istilah "**posmodern**" ke dalam dunia filsafat. Sebelumnya, istilah "posmodern" lebih banyak digunakan dalam bidang seni dan arsitektur. Lyotard membawa masuk istilah tersebut ke dalam filsafat melalui bukunya *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*.[472] Berkat buku ini nama Lyotard makin berkibar sebagai seorang posmodernis.

---

rasionalitas sebagai standar universal yang berlaku lintas-budaya. Lebih lanjut, baca Ernest Gellner, *Menolak Posmodernisme: Antara Fundamentalisme Rasionalis dan Fundamentalisme Religius*, terj. Hendro Prasetyo dan Nurul Agustina (Cet. I; Bandung: Mizan, 1994).

472. Jean-Francois Lyotard, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, terj. Geoff Bennington dan Brian Massumi (Manchester: Manchester University Press, 1984).

Posmodernisme dalam ranah pengetahuan *(knowledge)* dipahami Lyotard sebagai "incredulity toward metanarratives"[473] (ketidakpercayaan terhadap metanarasi atau narasi besar). Dalam era modernisme, ilmu pengetahuan ilmiah atau sains mengklaim dirinya sebagai satu-satunya jenis pengetahuan yang valid. Namun, sains tak dapat melegitimasi klaimnya tersebut karena ternyata aturan main sains bersifat inheren serta ditentukan oleh konsensus para ahli (ilmuwan) dalam lingkungan sains itu sendiri. Sains kemudian melegitimasi dirinya dengan merujuk pada suatu metawacana (*meta-discourse*), dan secara konkret sains melegitimasi dirinya dengan bantuan beberapa narasi besar seperti dialektika ruh, hermeneutika makna, emansipasi subjek yang rasional, dan penciptaan kesejahteraan umat manusia.[474] Di era posmodern, menurut Lyotard, modus legitimasi semacam itu sudah tidak dapat dipertahankan lagi. Sains terbukti hanyalah salah satu **permainan bahasa** (*language game*) di antara banyak permainan bahasa lainnya. Sains hanyalah satu jenis pengetahuan di antara aneka jenis pengetahuan lainnya. Oleh karena itu, modus legitimasi pengetahuan dengan narasi besar di bawah satu ide untuk menciptakan satu kebenaran tunggal (*homology*) harus diganti dengan *paralogy*, yaitu pengakuan akan aneka macam narasi kecil (*little narrative*) dan sistem pemikiran plural.[475] Meskipun tidak mengakui adanya kebenaran tunggal yang dibuat melalui konsensus, Lyotard tetap menerima adanya nilai-nilai kemanusiaan dan moralitas yang berlaku universal, yaitu keadilan. "Consensus has become an outmoded and suspect value. But justice as value is neither outmoded nor suspect",[476] demikian tulis Lyotard.

---

473. *Ibid*., hlm. xxiv. Dengan pengertian ini Lyotard menandaskan bahwa awalan *post* (pasca) dalam *postmodernism* tidak berarti periode baru sesudah modernitas. Posmodernitas merupakan perkembangan dan transformasi yang berlangsung dalam rangka modernitas itu sendiri. Ia merupakan suatu keadaan dan tugas yang harus dikerjakan sekarang. Hanya saja, pekerjaan dalam posmodernitas tidak akan menghasilkan metanarasi, tidak seperti dalam modernitas. Ketika legitimasi yang berlaku dalam masyarakat primitif adalah mitos, dan dalam masyarakat modern adalah metanarasi, "ketidakpercayaan terhadap metanarasi" merupakan legitimasi yang berlaku bagi masyarakat posmodern. Baca K. Bertens, *Filsafat Barat Kontemporer: Prancis* (Cet. IV; Jakarta: Gramedia, 2006), hlm. 385-388.
474. *Ibid*., hlm. xxiii.
475. *Ibid*., hlm. xxv. *Paralogy* dimaksudkan Lyotard sebagai gerakan yang menggerogoti permainan bahasa yang telah mapan dan dominan, dengan cara mengaktifkan perbedaan-perbedaan dan mengadakan inovasi serta eksperimentasi secara terus-menerus. Prinsip dasar yang berlaku dalam *paralogy* bukanlah universalitas akal ataupun kebutuhan akan konsensus, melainkan kebutuhan untuk menggerogoti konsensus-konsensus yang telah mapan sehingga memberikan peluang kembali bagi karakter-karakter local tiap wacana, argumentasi dan legitimasi untuk dihargai. Baca I. Bambang Sugiharto, *Postmodernisme Tantangan Bagi Filsafat*, hlm. 59.
476. Jean-Francois Lyotard, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, hlm. 66.

Konsep *paralogy* Lyotard yang melegitimasi keberadaan narasi kecil dan pemikiran plural ini pada gilirannya memiliki implikasi bagi lahirnya pandangan mengenai pendidikan kritis. Michael Peters dan Colin Lankshear misalnya menyatakan bahwa pendidikan kritis selalu muncul sebagai *counternarrative* melawan narasi-narasi besar (*official narratives*) dengan memerhatikan narasi-narasi kecil (*little narratives*) dalam pendidikan. Pendidikan kritis secara umum diproyeksikan untuk menarik sebagian besar tradisi kritis yang tersedia dalam alam modernitas.[477]

Pendidikan kritis berdasarkan pandangan Peters dan Lankshear di atas kiranya lahir dengan mengikuti akar-akar pemikiran filsafat Lyotard mengenai kondisi pengetahuan di era posmodern. Pendidikan kritis muncul sebagai *counternarrative* terhadap pandangan dan kondisi pengetahuan modernisme yang menghendaki kebenaran tunggal (*homology*). Pendidikan kritis dengan sendirinya meneguhkan keberadaan potensi-potensi lokal sebagai narasi-narasi kecil, yang peneguhan ini meniscayakan perlunya sikap menerima keberbedaan melalui berpikir pluralistik.

3. Posmodernisme Foucault

Berbeda dengan Lyotard yang menekankan legitimasi kebenaran melalui *paralogy*, Michel Foucault, salah seorang filsuf posmodernisme gelombang kedua, melihat kebenaran dari sisi lain, yaitu sisi kekuasaan. Baginya, kebenaran selalu terkait dengan kekuasaan. Kebenaran adalah urusan duniawi yang karenanya diproduksi hanya melalui segala bentuk pengekangan. Dengan kata lain, kebenaran adalah produk kekuasaan. Setiap masyarakat memiliki rezim kebenarannya sendiri, memiliki semacam politik kebenaran.[478] Menurut Foucault, kebenaran tidak terletak di luar, tapi di dalam kekuasaan. Kebenaran tidak lain adalah relasi kekuasaan, sebagai sistem prosedur-prosedur, untuk memproduksi, mengatur, menyebarkan, dan mengoperasikan pernyataan-pernyataan.[479]

Oleh karena kebenaran dimiliki tiap masyarakat, dari sini Foucault tidak berambisi untuk membangun suatu teori umum atau narasi besar. Foucault selalu menekankan pentingnya yang lokal, perjuangan-perjuangan spesifik, dan percaya bahwa mereka memiliki efek-efek dan implikasi yang tidak terbatas.

477. Michael Peters dan Colin Lankshear, "Postmodern Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Posmodern Spaces", hlm. 34.

478. Michel Foucault, *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*, ed. Collin Gordon (New York: Pantheon Books, 1980), hlm. 131.

479. *Ibid*., hlm. 132-133.

Baginya, pengakuan intelektual universal yang mengklaim diri sebagai pewarta nilai-nilai yang mereka terima adalah sesuatu yang telah usang.[480] Pandangan ini membuat Foucault lebih bergairah untuk terlibat dalam satuan-satuan lokal. Ini terlihat dalam serangkaian risetnya yang tidak lagi berbicara masalah negara, kelas, rakyat, atau proletar, tetapi lebih tertuju pada kajian tentang rumah sakit, tempat penampungan, laboratorium, universitas, keluarga, dan relasi-relasi seksual. Pendek kata, minat yang dituju intelektual spesifik adalah mereka yang tersisih, dikucilkan, marginal, dan tertekan.

Foucault dengan menggunakan analisis *discourse* menegaskan bahwa pengetahuan (*knowledge*) bagaimanapun juga berdimensi kekuasaan (*power*). Melalui proses "pendisiplinan" dan "normalisasi",[481] telah terjadi hubungan kekuasaan antara mereka yang menguasai pengetahuan dan mereka yang menjadi objek pengetahuan. Hubungan dominatif ini telah melahirkan *subjugation*, yakni menjadikan masyarakat sebagai objek pengetahuan dan kebijakan, yang akibatnya masyarakat mengalami proses penjinakan dan dominasi.[482] Menurut Mansour Fakih, di sini Foucault menyumbangkan pemikiran kritis bagaimana *discourse* menjadi alat dominasi oleh penciptanya. Baginya, pengetahuan (*knowledge*) tidaklah sesuatu yang bersifat netral dan terpisah dari hubungan kekuasaan. Hubungan pengetahuan pada dasarnya adalah hubungan kekuasaan. Pengetahuan adalah alat bagi negara, perusahaan multinasional, universitas, dan organisasi formal lainnya di negara kapitalis untuk berkuasa.[483] Oleh karena itu, melalui analisis wacana dengan pendekatan arkeologi pengetahuan, Foucault bermaksud mengubur era modernisme dengan membuka era posmodernisme, di mana pengetahuan dimungkinkan dapat melaksanakan tugas transformasinya.

Pemikiran Foucault tentang *discourse analysis* di ataslah yang pada gilirannya melahirkan pendidikan kritis. Mansour Fakih dkk. menulis:

> Pengaruh lain yang mewarnai pada aliran pendidikan kritis di antaranya juga warisan pemikiran Foucault… Pandangannya memberi pengaruh besar pada pendidikan kritis

---

480. *Ibid.*, hlm. 142.
481. Lihat K. Bertens, *Filsafat Barat Kontemporer: Prancis*, hlm. 356-357. Bagi Foucault, keduanya merupakan strategi bagi kuasa untuk memproduksi kuasa. Kuasa tidak dibentuk melalui jalan penindasan dan represi, tapi kuasa dibentuk secara positif dan produktif melalui strategi "pendisiplinan dan normalisasi".
482. Baca Mansour Fakih, *Jalan Lain: Manifesto Intelektual Organik,* hlm. 64-65. Proses dominasi ini, menurut Foucault, telah terjadi dalam dua periode sejarah. Pada era Pencerahan (1660-1800) telah terjadi proses *mode of domination*, yang proses ini menjadi intensif di era modern (1800-1950) melalui berbagai terknik dominasi yang sembunyi di balik semboyan *progress*.
483. *Ibid.*, hlm. 287-288.

sehingga melahirkan apa yang dikenal dengan pendidikan sebagai konter terhadap diskursus dominan yang memberi inspirasi pada gerakan budaya perlawanan. Apa yang disebutnya sebagai "genealogy" membawa pengaruh pada pendidikan kritis mendorong untuk pemberdayaan rakyat lokal dan akar rumput melalui penyembuhan atau pemuliaan pengetahuan masyarakat yang "ditundukkan" (*subjugated*) dan didiskualifikasi oleh kekuasaan/pengetahuan yang dominan. Maka pengetahuan mungkin bisa menjalankan tugas transformasi kalau pengetahuan membongkar dan menghentikan relasi kekuasaan".[484]

4. Teori Kritis Mazhab Frankfurt

Pendidikan kritis, selain mendapat pengaruh filsafat posmodernisme kategori kedua, juga kemunculannya diilhami oleh pemikiran posmodernisme kategori ketiga, terutama Jurgen Habermas yang mengusung Teori Kritis (*Critical Theory*). Apa itu teori kritis? Menurut Kellner, "Critical Theory is often associated with the so-called 'Frankfurt School', a term which refers to the work of members of the *Institut fur Sozialforschung* (Institute for Social Research)".[485] Frankfurt School atau Mazhab Frankfurt yang generasi pertamanya diusung oleh Theodor W. Adorno dan Max Horkheimer kemunculannya dimulai oleh diskusi seputar *methodenstreit* di kalangan pemikir Jerman, yaitu perdebatan epistemologis mengenai usaha pembebasan metodologi ilmu-ilmu sosial dari dominasi metodologi ilmu-ilmu alam dengan memberi pendasaran metodologis yang baru.[486]

Menurut Magnis-Suseno, maksud Teori Kritis yang muncul sebagai kritik terhadap perkembangan masyarakat industri maju adalah untuk membebaskan manusia dari pemanipulasian budaya teknokrat modern. Teori kritis memandang dirinya sebagai emansipatoris, yaitu bermaksud mengembalikan kemerdekaan dan masa depan manusia. Di sini Teori Kritis tidak hanya sekadar menjelaskan, mempertimbangkan atau merefleksikan, tetapi juga mengubah dan membebaskan manusia dari belenggu yang dibuatnya sendiri. Teori Kritis dengan sendirinya menjadi praksis.[487]

---

484. Mansour Fakih dkk, *Pendidikan Popular: Membangun Kesadaran Kritis* (Cet. I; Yogyakarta: REaD Books, 2001), hlm. 29-30.
485. Douglas Kellner, "Critical Theory and the Crisis of Social Theory" dalam *http://www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/criticaltheorycrisisofsocialtheory.pdf* (temu kembali 26 April 2006).
486. Baca F. Budi Hardiman, *Kritik Ideologi: Pertautan Pengetahuan dan Kepentingan* (Cet. II; Yogyakarta: Kanisius, 1993), hlm. 26-29. Di sini dikemukakan perkembangan perdebatan tentang *methodenstreit*, mulai yang terjadi antara 1870-an dan 1880-an dalam disiplin ekonomi, hingga perdebatan tentang nilai dalam ilmu-ilmu sosial pada 1904 dan 1914, yang akhirnya perdebatan tentang hal ini pada 1961-1965 telah melahirkan berdirinya Mazhab Frankfurt.
487. Franz Magnis-Suseno, *Filsafat sebagai Ilmu Kritis* (Cet. IV; Yogyakarta: Kanisius, 1995), hlm. 160-162.

Ide praksis-emansipatoris Teori Kritis Mazhab Frankfurt muncul dengan mengambil inspirasi dari pemikiran Marx di masa mudanya yang sering disebut dengan "Hegelian Muda". Dengan mengambil jalan pikiran Hegel, Marx Muda menyatakan bahwa suatu kritik tidak cukup dengan bersifat teoretis saja, tetapi harus dapat merintis pembebasan manusia dari "segala keadaan di mana manusia adalah makhluk yang terhina, diperbudak, yang ditinggalkan". Filsafat dapat melaksanakan pembebasan praktis dan revolusioner itu apabila "halilintar pikiran telah menyambar tanah rakyat naif itu", karena "sebagaimana filsafat menemukan senjata materialnya dalam proletariat, begitu juga proletariat menemukan senjata spiritualnya dalam filsafat".[488]

Gagasan Marx Muda itulah yang menjadi akar-akar bagi pemikiran Teori Kritis. Gagasan Marx ini untuk kali pertama dimunculkan kembali oleh Horkheimer, tokoh Teori Kritis Mazhab Frankfurt generasi pertama, dalam sebuah artikel berjudul "Traditionelle und Kritische Theorie" (Teori Tradisional dan Teori Kritis) yang dimuat dalam *Zeitschift* tahun 1957.[489] Di dalam artikel yang menjadi Manifesto Mazhab Frankfurt itu, Horkheimer menyebutkan beberapa perbedaan antara Teori Tradisional dengan Teori Kitis. Teori Tradisional bersumber dari filsafat Descartes yang berusaha mencapai proposisi-proposisi umum yang netral dengan cara kerja deduktif. Cara kerja seperti ini biasa digunakan ilmu alam yang ingin meraih *a universal systematic science*. Filsafat positivisme seperti ini diterapkan Teori Tradisional untuk melihat fakta secara objektif, fakta dilihat sebagai fakta lahiriah apa adanya sehingga bersifat netral dengan melestarikan keadaan yang ada. Dari sinilah Horkheimer menuduh Teori Tradisional sebagai teori yang bersifat ideologis dengan tiga karakter. Pertama, netralitas Teori Tradisional tidak mempertanyakan keadaan yang ada, tetapi hanya menerima dan membenarkannya, sama dengan prinsip umum dalam ideologi. Kedua, Teori Tradisional berpikir secara ahistoris dengan memutlakkan ilmu pengetahuan yang universal sebagai satu-satunya unsur yang dapat memajukan dan menyelamatkan masyarakat. Teori Tradisional karenanya melupakan masyarakat dalam proses historisnya. Ketiga, Teori Tradisional memisahkan teori dari praksis, artinya tidak berkecimpung dalam penerapan praktis sistem teoretis konseptualnya dan tidak memikirkan implikasi sosialnya.[490]

488. Dikutip dari *ibid*., hlm. 163.
489. F. Budi Hardiman, *Kritik Ideologi: Pertautan Pengetahuan dan Kepentingan*, hlm. 54.
490. Baca Sindhunata, *Dilema Usaha Manusia Rasional: Kritik Masyarakat Modern oleh Max Horkheimer dalam Rangka Sekolah Frankfurt* (Cet. I; Jakarta: Gramedia, 1982), hlm. 72-78. Lihat juga Alex Lanur,

Dengan ketiga karakter seperti itu, Horkheimer memandang Teori Tradisional gagal dan tidak mungkin menjadi teori yang emansipatoris. Karenanya ia memunculkan Teori Kritis dengan tiga ciri. Pertama, Teori Kritis bersifat curiga dan kritis terhadap masyarakat, dengan tidak menerima kategori-kategori yang berlaku umum dalam masyarakat. Penolakan terhadap kategori-kategori ini mensyaratkan adanya pembongkaran "rel" yang telah dipasang, dan memungkinkan mengembangkan "rel" baru yang dapat dilewati masyarakat. Kedua, Teori Kritis berpikir secara historis. Teori Kritis sangat menghormati ilmu pengetahuan, tetapi tidak mendewakannya seperti dilakukan Teori Tradisional. Teori Kritis berpijak pada masyarakat dalam prosesnya yang historis, masyarakat dalam totalitasnya. Masyarakat secara totalitasnya mesti mengandung kontradiksi, antara yang rasional-sadar dengan yang irasional-tidak sadar. Kontradiksi ini dalam Teori Kritis harus diselesaikan secara sadar agar melahirkan pemikiran kritis yang menjadi milik masyarakat. Ketiga, Teori Kritis tidak memisahkan teori dari praksis, pengetahuan dari tindakan, dan rasio teoretis dari rasio praktis. Teori Kritis tidak membiarkan fakta objektif berada di luar dirinya. Teori Kritis memandang realitas objektif sebagai produk yang berada dalam kontrol dan pengaruh subjek. Dari sini teori harus dapat memberikan kesadaran untuk mengubah masyarakat. Teori bukan demi teori, tetapi teori demi praksis. Menurut Horkheimer, hanya dengan berpikir dalam kerangka kesatuan teori dan praksis, suatu teori benar-benar dapat menjadi emansipatoris.[491]

Teori Kritis Mazhab Frankfurt generasi awal (Adorno, Horkheimer, dan Marcuse) pada akhirnya mengalami jalan buntu dan kemacetan epistemologis. Menurut Magnis-Suseno, kemacetan yang dialami Teori Kritis karena teori ini gagal menjadi katalisator suatu praksis emansipatoris. Maksud Teori Kritis untuk melakukan pembebasan dari belenggu dogma marxisme klasik harus dibayar dengan pesimisme total, karena perkembangan ekonomi dunia berbeda dari pengandaiannya ketika dibaca melalui analisis Marx. Dari sini, Teori Kritis "sudah menanamkan kegagalan ke dalam pengandaian-pengandaiannya sendiri".[492] Sementara itu, menurut Hardiman, kegagalan Teori Kritis "awal" disebabkan karena masih bersifat moralistik, belum cukup untuk merefleksikan masalah positivisme secara epistemologis. Mereka telah menghadapi pesimisme total terhadap Teori Kritis yang ditawarkannya. Ketika rasio kritis membeku menjadi

"Mazhab Frankfurt", *Majalah Filsafat Driyarkara*, Tahun XXIII, No. 1, hlm. 5-6.
491. *Ibid*., hlm. 79-92.
492. Franz Magnis-Suesno, *Filsafat sebagai Ilmu Kritis*, hlm. 170.

ideologi baru, atau rasio instrumental sebagai hasil pencerahan menjadi mitos baru, maka "Generasi Pertama Teori Kritis menghadapi jalan buntu dari Teori Kritis mereka sendiri".[493]

Pada saat Teori Kritis mengalami jalan buntu, Habermas tampil sebagai pembaru dan penerus Teori Kritis. Sama seperti pendahulunya, Habermas sebagai pewaris Teori Kritis bermaksud membangun sebuah teori dengan maksud praksis, namun dengan epistemologi yang berbeda. Ketika Adorno dan kawan-kawan memahami *praxis* sebagai kerja (*arbeit*), Habermas dengan mengikuti pemikiran Hegel yang dipandangnya sebagai pelopor tradisi ilmu-ilmu sosial kritis mengatakan bahwa praksis bukan hanya sebagai kerja, tapi juga sebagai komunikasi (*kommunikation*). Dengan mengikuti filsafat Marx, Adorno dan para pendahulu Teori Kritis lainnya telah menyempitkan praksis sebagai kerja. Penyempitan ini membuat mereka mengalami kelemahan mendasar, karena "kritik" yakni perjuangan kelas revolusioner hanya dipahami sebagai penaklukan kelas atas kelas, yang pada akhirnya menyebabkan lahirnya perbudakan gaya baru. Di sini Habermas hendak memperbarui pemikiran tersebut dengan menggeser "paradigma kerja" dalam Teori Kritis menjadi "paradigma komunikasi".[494]

Komunikasi merupakan titik tolak fundamental Habermas untuk mengatasi kemacetan Teori Kritis. Paradigma komunikasi ini berasumsi bahwa praksis emansipatoris harus dipahami sebagai dialog-dialog komunikatif dan tindakan-tindakan komunikatif yang melahirkan pencerahan. Hal ini bertolak belakang dengan Teori Kritis "lama" yang menempuh jalan revolusioner untuk menjungkirbalikkan struktur masyarakat demi terciptanya masyarakat sosialis yang dicitakan. Habermas menempuh jalan "konsensus" dengan sasaran terciptanya demokrasi radikal, yaitu hubungan-hubungan sosial yang terjadi dalam lingkup "komunikasi bebas dominasi". Bagi Habermas, perjuangan kelas dan revolusi politis diganti dengan dialog rasional yang mana argumentasi memainkan peran sebagai unsur emansipatoris.[495]

Untuk memperkokoh teorinya, Habermas sebagai pembaru Teori Kritis melakukan penelitian tentang hubungan antara ilmu pengetahuan dengan kepentingan. Menurutnya, di balik selubung objektivitas ilmu, tersembunyi kepentingan-kepentingan kekuasaan. Bagi Habermas, ilmu pengetahuan hanya

493. F. Budi Hardiman, *Kritik Ideologi: Pertautan Pengetahuan dan Kepentingan*, hlm. 70-71.
494. Lihat F. Budi Hardiman, *Menuju Masyarakat Komunikatif: Ilmu, Masyarakat, Politik dan Postmodernisme Menurut Jurgen Habermas* (Cet. VI; Yogyakarta: Kanisius, 2004), hlm. xix-xxi.
495. F. Budi Hardiman, *Kritik Ideologi: Pertautan Pengetahuan dan Kepentingan*, hlm. 83.

muncul karena berkaitan dengan kebutuhan manusia yang fundamental. Pandangan ini bertentangan dengan pandangan positivistik bahwa ilmu pengetahuan itu bebas dari kepentingan dan nilai.[496]

Dalam penelitian itu, Habermas berhasil merumuskan tiga kepentingan manusia yang melahirkan tiga jenis ilmu pengetahuan.[497] Kepentingan pertama bersifat teknik yang melahirkan ilmu-ilmu yang disebut *instrumental knowledge*, yaitu ilmu pengetahuan yang dimaksudkan untuk menaklukan dan mendominasi objeknya. Ilmu-ilmu ini semuanya berada di bawah naungan pengetahuan positivistik. Kepentingan kedua bersifat praktik yang memunculkan ilmu-ilmu yang disebut *hermeneutic knowledge*, yaitu tradisi pengetahuan yang lebih menekankan minat yang besar untuk memahami. Sementara kepentingan ketiga bersifat emansipatoris yang mencakup pengetahuan yang disebut *critical/emancipatory knowledge*, yaitu ilmu pengetahuan yang dipahami sebagai proses katalisasi untuk membebaskan manusia dari segenap ketidakadilan.[498] Berikut dikemukakan matriks tiga wilayah kepentingan manusia dan pengetahuan yang dimunculkannya menurut Habermas:[499]

Tipe Kepentingan Manusia	Jenis Pengetahuan Yang Dilahirkan	Metode Penelitian
1. Teknis	Pengetahuan Instrumental	Penelitian Positivistik (Metode Empiris-Analitik)
2. Praktis	Pengetahuan Praktis (Pemahaman)	Penelitian Interpretatif (Metode Hermeneutik)
3. Emansipatoris	Pengetahuan Emansipasi	Penelitian Sosial Kritis (Metode Teori Kritis)

Ide dan pemikiran Teori Kritis Mazhab Frankfurt dan Habermas seperti itulah pada gilirannya menjadi sumber inspirasi bagi lahirnya pendidikan kritis. David Gruenewald secara jelas menyatakan bahwa "with roots in Marxist and neo-Marxist

496. Baca Franz Magnis-Suesno, *Filsafat sebagai Ilmu Kritis*, hlm. 182-183.
497. John S. Dryzek, "Critical Theory as a Research Program" dalam Stephen K. White (ed.), *The Cambridge Companion to Habermas* (Cambridge: Cambridge University Press, 1995), hlm. 98-100. Lihat juga F. Budi Hardiman, *Kritik Ideologi*, hlm. 192-195.
498. Baca Mansour Fakih, *Runtuhnya Teori Pembangunan*, hlm. 23-27.
499. Diakses dari Dan MacIsaac, "The Critical Theory of Jurgen Habermas" dalam *http://physicsed.buffalostate.edu/danowner/habcritthy.html* (temu kembali 9 Desember 2005). Artikel ini merupakan *review* terhadap karya Thomas A. McCarthy, *The Critical Theory of Jurgen Habermas* (Cambridge: M.I.T. Press, 1979).

critical theory, critical pedagogy represents a transformational educational response to institutional and ideological domination, especially under capitalism".[500] Lebih gamblang lagi, Ilan Gur-Ze'ev menyebutkan bahwa secara historis, pendidikan kritis dapat dipandang sebagai realisasi dari Teori Kritis Mazhab Frankfurt dengan berbagai alirannya. Hal ini dapat dibuktikan dari rekonstruksi tematis dan historis pendidikan kritis sebagaimana tertuang dalam pemikiran Paulo Freire, Michael W. Apple, Peter McLaren, Ira Shor, dan Henry A. Giroux. Para pemikir Mazhab Frankfurt memang tidak mempunyai pandangan tentang pendidikan kritis secara khusus, tetapi semua karya mereka terkait dengan masalah pendidikan, terutama menyangkut masalah pengetahuan, otonomi, transformasi/produksi/reproduksi, dan representasi realitas.[501]

Demikianlah pendidikan kritis merupakan aliran, gagasan, pemikiran, dan filsafat dalam dunia pendidikan yang mencoba mengkritisi paradigma pendidikan tradisional. Pendidikan kritis merupakan bentuk pemikiran pendidikan yang tidak memisahkan antara teori dan praksis, dengan tujuan utamanya, yaitu memberdayakan kaum tertindas agar memiliki kesadaran untuk bertindak melalui praksis emansipatoris. Pendidikan dalam pendidikan kritis mengandung visi politik, yaitu pendidikan menurut pendidikan kritis merupakan institusi yang tidak netral, yang mempunyai komitmen untuk memberdayakan kaum tertindas dan kelompok-kelompok yang disubordinasikan. Pendidikan kritis dengan sendirinya bersifat transformatif, yaitu bertujuan untuk mengubah proses pendidikan yang melanggengkan *status quo*, menjadi proses pendidikan yang memberikan kesadaran akan kebebasan manusia dari segala penindasan.

Berdasarkan perspektif sejarah pemikiran, pendidikan kritis lahir berkat geliat gerakan posmodernisme dalam bidang filsafat, seperti filsafat yang diusung Lyotard, Foucault, dan Habermas dengan Teori Kritisnya pada satu sisi, dan pendidikan kritis juga lahir berkat adanya gerakan pemikiran pendidikan yang diusung Illih, Reimer dan Freire, pada sisi yang lain. Dari ketiga tokoh ini, Freire kiranya dipandang sebagai pelopor dan perintis pendidikan kritis, yang pada perkembangan berikutnya banyak memengaruhi para pemikir pendidikan kritis lainnya, seperti Mclaren, Giroux, Apple, dan lain-lain. Bagaimana konsep dan

500. David A. Gruenewald, "The Best of Both Worlds: a Critical Pedagogy of Place", *Educational Researcher*, Vol. 32, No. 4, May 2003, hlm. 4.

501. Ilan Gur-Ze'ev, "Toward a Non-Repressive Critical Pedagogy" dalam http://construct.haifa.ac.il/~ilangz/Critpe39.html (temu kembali 9 April 2005). Artikel ini dengan judul yang sama dimuat dalam *Educational Theory*, Vol. 48, Tahun 1988, hlm. 463-486.

pemikiran pendidikan kritis menurut para pendukungnya, merupakan kajian khusus yang berada di luar jangkauan tulisan ini.

F. Pendidikan Kritis dalam Perspektif Epistemologi Islam

Pendidikan kritis lahir seiring dengan perkembangan pemikiran dan praktik kehidupan manusia, khususnya setelah Perang Dunia II. Ada dua kekuatan pemikiran yang melatarbelakangi lahirnya pendidikan kritis, yaitu pemikiran dalam bidang filsafat dan pemikiran dalam bidang pendidikan itu sendiri.[502] Dalam bidang filsafat, ide-ide pendidikan kritis bersumber dari gagasan Karl Marx di masa mudanya yang sering disebut "Hegelian Muda", mengenai isu praxis-emansipatoris, yang di antaranya tecermin dalam pemikiran filsafat Teori Kritis Mazhab Frankfurt dan Jurgen Habermas. Sementara dalam bidang pendidikan, terdapat sejumlah tokoh yang mengiringi kelahiran pendidikan kritis, sebut saja misalnya Ivan Illich dengan *Deshooling Society*-nya, Everett Reimer dengan *School is Dead*-nya, dan Paulo Freire dengan *Pedagogy of the Oppressed*-nya.[503] Bahkan, tokoh yang disebut terakhir ini merupakan pelopor dan pengukuh pendidikan kritis.[504] Jadi, dalam ranah pendidikan, pendidikan kritis kemunculannya banyak berhutang budi pada Freire yang dipandang sebagai pelopor dan pengukuh pendidikan kritis.

Pendidikan kritis dimaknai para pendukungnya sebagai sebuah bentuk pemikiran pendidikan yang tidak memisahkan antara teori dan praksis yang tujuan utamanya adalah memberdayakan kaum tertindas agar memiliki kesadaran untuk bertindak melalui praksis emansipatoris.[505] Pendidikan dalam pendidikan kritis mengandung visi politik, yang melalui analisis ideologi dan hegemoni dapat ditelusuri unsur-unsur kepentingan di dalam setiap sistem pendidikan. Pendidikan menurut pendidikan kritis merupakan institusi yang tidak netral, tetapi mempunyai komitmen untuk memberdayakan kaum tertindas dan kelompok-kelompok yang disubordinasikan. Pendidikan kritis karenanya berarti pendidikan transformatif yang bertujuan untuk mengubah proses pendidikan yang melanggengkan *status*

---

502. H.A.R. Tilaar, *Perubahan Sosial dan Pendidikan: Pengantar Pedagogik Transformatif untuk Indonesia* (Cet. I; Jakarta: Grasindo, 2002), hlm. 209-211.
503. Lihat Azyumardi Azra, *Paradigma Baru Pendidikan Nasional: Rekonstruksi dan Demokratisasi* (Cet. I: Jakarta: Penerbit Buku Kompas, 2002), hlm. 148-151.
504. Linda Keesing-Styles, "The Relationship between Critical Pedagogy and Assessment in Teacher Education" dalam *http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue5_1/03_keesing-styles.html* (temu kembali 24 Agustus 2006). Artikel ini dimuat dalam *Radical Pedagogy*, Vol. 5, No. 1, Tahun 2003.
505. Baca Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, terj. Myra Bergman Ramos (Cet. I; London: Sheed and Ward, 1972), hlm. 33-36.

quo, menjadi proses pendidikan yang memberikan kesadaran akan kebebasan manusia dari segala penindasan.[506]

Dilihat dari akar-akar historis kelahiran pendidikan kritis seperti itu, orang lebih menduga kuat bahwa pendidikan kritis bersumber dan lahir dari pemikiran marxisme dan atau neo-marxisme.[507] Oleh karena itu, untuk konteks Indonesia, jarang sekali ditemukan lembaga-lembaga pendidikan yang mengikuti konsep dan teori pendidikan kritis dalam pelaksanaan pendidikannya, mengingat pendidikan kritis ini lahir dan berakar pada pemikiran marxisme dan atau neo-marxisme. Pengecualian dapat ditemukan pada lembaga-lembaga pendidikan Indonesia yang afiliasi ideologisnya adalah pembebasan, seperti Sekolah Dasar Kanisius Ekseperimental (SDKE) di Sleman rintisan Romo Mangunwijaya,[508] atau SMA Kolese De Britto Yogyakarta,[509] yang benar-benar mengusung ide-ide pendidikan kritis, semisal pemberdayaan kaum miskin dan pendidikan pembebasan. Untuk konteks madrasah di Indonesia, sejauh survei literatur dilakukan, belum ditemukan lembaga pendidikan madrasah yang filsafat pendidikannya mengadopsi konsep pendidikan pembebasan, sebagaimana diusung pendidikan kritis.

Pertanyaannya, ada apa dengan pendidikan kritis sehingga kaum Muslim, khususnya di Indonesia bersikap apatis dan enggan bersentuhan dengan pendidikan kritis? Padahal, menurut M. Agus Nuryatno, konseptualisasi dan teoretisasi pendidikan Islam selama ini kurang memerhatikan aspek keterlibatannya dengan proses transformasi sosial.[510] Pendidikan Islam lebih banyak berkutat pada wilayah normatif, sedikit banyak mengabaikan wilayah empiris-kontekstual. Jika ini yang terjadi, pendidikan Islam disangsikan memiliki peran yang signfikan dalam membentuk kehidupan publik, politik, dan kultural serta menyiapkan bentuk-bentuk tertentu bagi kehidupan sosial. Untuk itu, bagi Nuryatno, pendidikan Islam

506. Lihat Toto Suharto, "Visi Politis Pendidikan dalam Tinjuan Pendidikan Kritis", dalam Toto Suharto dan Nor Huda (eds.), *Arah Baru Studi Islam di Indonesia: Teori dan Metodologi* (Cet. I; Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2008), hlm. 218.

507. Lihat misalnya David A. Gruenewald, "The Best of Both Worlds: a Critical Pedagogy of Place", *Educational Researcher*, Vol. 32, No. 4, May 2003, hlm. 4; dan Ilan Gur-Ze'ev, "Toward a Non-Repressive Critical Pedagogy" dalam *http://construct.haifa.ac.il/~ilangz/Critpe39.html* (temu kembali 9 April 2005). Artikel ini dengan judul yang sama dimuat dalam *Educational Theory*, Vol. 48, Tahun 1988, hlm. 463-486.

508. Untuk ini, lihat penelitian disertasi Y. Dedy Pradipto yang meneliti SDKE Mangunan yang diterbitkan menjadi *Belajar Sejati Versus Kurikulum Nasional: Kontestasi Kekuasaan dalam Pendidikan Dasar* (Cet. I; Yogyakarta: Kanisius, 2007).

509. www.debritto.sch.id, "Pendidikan Bebas" dalam *http://www.debritto.sch.id/content.php?id=9* (temu kembali 25 Februari 2012).

510. M. Agus Nuryatno, *Mazhab Pendidikan Kritis: Menyingkap Relasi Pengetahuan, Politik dan Kekuasaan* (Cet. I; Yogyakarta: Resist Book, 2008), hlm. 104.

perlu diinkorporasikan dengan pendidikan kritis agar tidak melulu berkutat pada wilayah normatif-teoretis, dengan mengabaikan wilayah transformasi sosialnya.[511]

Hal yang sama juga dikemukakan oleh Nur Syam, yang saat ini menjabat sebagai Dirjen Pendidikan Islam Kementerian Agama RI. Menurutnya, pendidikan di Indonesia perlu mengadopsi pendidikan berbasis rakyat, sebagaimana diungkapkan oleh tokoh-tokoh pendidikan di Amerika Latin. Nur Syam menulis:

> Jika kemudian kita mengadopsi pola pendidikan berbasis rakyat, sebagaimana diungkapkan oleh tokoh-tokoh pendidikan di Amerika Latin, hakikatnya bukan karena kita latah, akan tetapi senyatanya bahwa model-model pendidikan yang digunakan di Indonesia juga ditandai dengan pengkayaan dimensi pengetahuan ketimbang pendidikan perilaku yang mengarah kepada penguasaan suatu bidang yang dapat menjadi penguat dalam memasuki dunia pekerjaan.
>
> Problemnya adalah program pendidikan di Indonesia memang belum memiliki relevansi yang sangat kuat dengan program pendidikan sebagaimana didesain oleh para praktisi pendidikan pembebasan. Dalam banyak hal, pendidikan Indonesia masih didesain sebagai model pendidikan yang lebih menekankan pada dimensi pengetahuan atau *knowledge*. Akan tetapi, yang masih tampak mengedepan adalah penerapan pembelajaran yang lebih menekankan pada aspek pengetahuan teoretik atau konseptual. Sehingga dimensi praksis agar pendidikan dapat menjadikan out putnya memiliki seperangkat keterampilan praksis masih jauh dari harapan.[512]

Akan tetapi, sebelum inkorporasi dan adopsi itu dilakukan, sebaiknya dilihat terlebih dahulu apakah prinsip-prinsip dasar pendidikan kritis itu bersesuaian dengan epistemologi Islam? Atau jangan-jangan memang prinsip-prinsip dasar pendidikan kritis tidak bersesuaian dan tidak selaras dengan ajaran Islam. Untuk itu, kiranya perlu dilakukan kajian serius mengenai perspektif epistemologi Islam tentang prinsip-prinsip dasar pendidikan kritis. Dengan pendekatan filosofis,[513] tulisan ini bermaksud mengkaji prinsip-prinsip dasar pendidikan kritis dengan melihatnya dari perspektif epistemologi Islam.

Berkaitan dengan itu, perlu diberikan apresiasi yang tinggi terhadap pandangan Asghar Ali Engineer mengenai pandangannya tentang marxisme.

---

511. *Ibid*., hlm. 105-106.
512. Nur Syam, "Pendidikan sebagai Program Pembebasan" dalam *http://nursyam.sunan-ampel.ac.id/?p=814* (temu kembali 25 Februari 2012).
513. Pendekatan filsafat digunakan, karena tulisan ini bermaksud membongkar struktur fundamental pendidikan kritis dilihat dari epistemologi Islam. Mengikuti pemikiran Anton Bakker dan Achmad Charris Zubair, kajian ini menggunakan model penelitian mengenai suatu konsep sepanjang sejarah, yang muncul kembali dalam filsafat segala zaman. Baca Anton Bakker dan Achmad Charris Zubair, *Metodologi Penelitian Filsafat* (Cet. VI; Yogyakarta: Kanisius, 1998), hlm. 77.

Engineer mengatakan bahwa orang mungkin sama sekali tidak setuju dengan pandangan Marx tentang Tuhan atau agama. Namun, tidak adil jika lantas menilai Marx tidak mengindahkan norma-norma kemanusiaan, atau menganggap bahwa Marx menghalalkan segala cara untuk mencapai tujuan akhirnya. Diktator proletar, sejauh yang diungkapkan dalam teori marxis, tidak lebih dari pengorganisasian kaum yang lemah dan tereksploitasi untuk menggulingkan dominasi eksploitator yang kuat. Islam tidak mengharamkan "penggunaan kekuatan" untuk mengakhiri eksplotasi dan ketidakadilan yang ditulangpunggungi oleh orang-orang yang kuat dan kaya.[514] Lebih lanjut, Engineer mengatakan bahwa visi moral atau etis adalah satu hal, sedangkan pengejawantahan praktisnya yang tergantung pada kondisi sosio-historis yang nyata adalah hal lain, seperti yang dibuktikan oleh sejarah Islam sendiri. Begitu pula dengan marxisme. Marxisme pada praktiknya bisa menjadi baik atau buruk sebagaimana ideologi agama, apakah Budha, Kristen, atau Islam sendiri. Kepentingan pribadi dapat berkembang dalam semua sistem, tergantung pada kondisi historisnya.[515]

Dengan demikian, secara epistemologis, Islam masih menoleransi pandangan-pandangan atau teori-teori Barat, yang visi etis atau moralnya tidak bertentangan dengan ajaran Islam. Selama pandangan-pandangan atau teori-teori Barat tersebut masih dalam kategori "hikmah", Islam masih dapat menerimanya sebagai sebuah epistemologi yang bersifat historis, yaitu yang bersumber dari akal (rasio), pancaindra (empirik), atau dan akal budi.

1. Mengenal Pendidikan Kritis

Di dalam dunia akademik, pendidikan kritis mempunyai banyak label. Di antara istilah-istilah yang dimunculkan adalah "pedagogy of critique and possibility", "pedagogy of student voice", "pedagogy of empowerment", "radical pedagogy", "pedagogy for radical democracy", dan "pedagogy of possibility", "critical pedagogy", atau "transformative pedagogy".[516] Dengan mengidentikkan pedagogi kritis dengan pedagogi transformatif, Moeslim Abdurrahman menyarankan perlunya mengembangkan konsep dan model praksis "pedagogi kaum pinggiran", yang berasal dari tradisi teologi, kritik-ideologi, atau dari tradisi pemikiran sosial

---

514. Asghar Ali Engineer, *Islam and Liberation Theology: Essays on Liberative Elements in Islam* (New Delhi: Sterling Publishers Private Ltd, 1990), hlm. 120-121.
515. *Ibid.*, hlm. 121.
516. Lihat Ena Lee dan Caterina Reitano, "A Critical Pedagogy Approach: Incorporating Technology to De/Reconstruct Culture in the Language Classroom" dalam *http://fcis.oise.utoronto.ca/%7Ecreitano/critical/technology.html* (temu kembali 9 Desember 2005).

emansipatoris. Dalam filsufi pedagogi ini, pembelajaran merupakan pembongkaran terhadap semua bentuk kesadaran budaya dalam rangka menumbuhkan kesadaran budaya baru, yaitu subjek yang tumbuh dan berkembang sebagai *human agency* atau *persona creativita*, yang sadar akan habitusnya masing-masing. Mereka memiliki kemampuan untuk mengubah (*transform)* dan melawan secara radikal sehingga secara kritis tidak menyerah terhadap jebakan struktural yang ada. Jadi, di sini ketiga terminologi (*critical pedagogy*, *transformative pedagogy*, dan atau *radical pedagogy*) ini dipahami secara sama dan sinonim.[517] Untuk itu, istilah pendidikan kritis yang digunakan dalam tulisan ini merupakan alih bahasa dari terminologi *critical pedagogy*, *transformative pedagogy*, dan atau *radical pedagogy*.

Apa itu pendidikan kritis? Menurut Lankshear dkk., pendidikan kritis yang dikembangkan Freire, melalui berbagai karyanya, merupakan suatu konsep umum tentang *critical practice* di dalam dan sekitar pendidikan. Konsep ini mencakup kajian yang lebih luas mengenai struktur dan relasi pendidikan, yang menjadi dasar bagi pembentukan kehidupan masyarakat secara luas.[518] Karena memiliki wilayah yang lebih luas mengenai struktur dan relasi pendidikan dalam masyarakat, pendidikan kritis sering dipandang sebagai konsep yang bergelut dalam dua wilayah: teoretis dan praksis, atau dalam bahasa David Glass, berada dalam level politis dan level kelas.[519] Akan tetapi, karena pendidikan kritis menghendaki adanya pertautan antara teori dan praktis, berbagai pengertian yang dikemukakan para pakar bidang ini tak jarang selalu mempertautkan antara keduanya.

Pendidikan kritis pada intinya berupaya memberikan kesempatan dan kebebasan bagi para individu untuk menentukan masa depannya sendiri. Inilah yang dimaksud Freire bahwa pendidikan merupakan praktik pembebasan (*education as the practice of freedom*).[520] Di dalam konsep ini, pedogogi Friereian sering memaknai pendidikan sebagai:

---

517. Moeslim Abdurrahman, "Pedagogi Kaum Pinggiran" dalam *http://www.kompas.com/kompas-cetak/0605/02/opini/2625233.htm* (temu kembali 11 September 2006). Artikel ini dimuat dalam Harian Umum *Kompas*, edisi Selasa, 02 Mei 2006.
518. Colin Lankshear dkk., "Critical Pedagogy and Cyberspace" dalam Henry A. Giroux dkk., *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces* (New York: Routledge, 1996), hlm. 150.
519. Ronald David Glass, "On Paulo Freire's Philosophy of Praxis and the Foundations of Liberation Education", *Educational Researcher*, Vol. 30, No. 2, Maret 2001, hlm. 15-16.
520. "Education as the Practice of Freedom" merupakan judul artikel Freire yang ditulis sebagai upaya kreatif Freire dalam rangka *adult literacy program* yang digagas semenjak 1964. Artikel yang aslinya berjudul "Educacao como Pratica da Liberdade" diterbitkan pada 1969, yang kemudian diterjemahkan oleh Myra Bergman Ramos menjadi "Education as the Practice of Freedom", dan diterbitkan untuk pertama kali pada 1973 oleh The Continuum International Publishing Group, New York. Lihat Paulo

One place where the individual and society are constructed, a social action which can either empower or domesticate students. In the liberating classroom suggested by Freire's ideas, teacher pose problems derived from student life, social issues, and academic subject, in a mutually created dialogue. This pedagogy challenges teachers and students to empower themselves for social change, to advance democracy and equality as they advance their literacy and knowledge.[521]

Dengan makna pendidikan seperti itu, pendidikan kritis bagi Freire adalah:

> Suatu bentuk pedagogi yang harus diolah bersama, bukan untuk, *the oppressed* (sebagai individu maupun anggota masyarakat secara keseluruhan) dalam perjuangan tanpa henti untuk merebut kembali kemanusiaan. Pedagogi ini menjadikan penindasan dan sebab-sebabnya sebagai bahan refleksi bagi *the oppressed*, dan dari refleksi ini akan lahir perlunya terlibat dalam perjuangan bagi kebebasannya. Dalam perjuangan itu pedagogi akan dibuat dan diperbaiki.[522]

Permasalahannya, bagaimanakah kaum tertindas (*the oppressed*) dapat membangun dan menyusun sebuah pendidikan kritis? Bagi Freire, hanya jika kaum tertindas mampu menemukan diri mereka sendiri dengan menjadi "pelayan-pelayan" (*hosts*) bagi kaum penindas (*the oppressor*), mereka baru dapat menyumbangkan sesuatu bagi proses penciptaan pendidikan kritis yang membebaskan. Pendidikan kritis adalah sebuah perangkat agar kaum tertindas mengetahui secara kritis bahwa diri mereka sendiri dan kaum penindasnya merupakan wujud dehumanisasi. Oleh karena itu, bagi Freire, kelahiran kaum tertindas yang kritis merupakan rasa sakit seperti seorang ibu melahirkan anaknya. Mereka lahir bukan untuk menjadi kaum penindas atau kaum tertindas, melainkan menjadi manusia yang berada dalam proses pembebasan. Mereka adalah kekuatan penggerak (*motivating force*) bagi aksi pembebasan, dan bukan menjadi antitesis bagi kaum penindas karena mereka tidak akan ada tanpa adanya kaum penindas. Mereka dapat mengatasi dan menyusun pendidikan kritis jika mereka mampu memunculkan pengetahuan kritis yang dapat mendorong mereka membebaskan diri, bukan dengan menundukkan kaum penindas. Dengan kata lain, kaum tertindas mengemban tugas untuk berjuang mencapai kebebasannya melalui

---

Freire, "Education as the Practice of Freedom" dalam Paulo Freire, *Education for Critical Consciousness* (New York: The Continuum, 2003).

521. Baca Ira Shor, "Education is Politics: Paulo Freire's Critical Pedagogy" dalam Peter McLaren dan Peter Leonard (eds.), *Paulo Freire: a Critical Encounter* (London: Routledge, 2001), hlm. 25.

522. Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, hlm. 33.

praksis (*praxis*), yaitu refleksi (*reflection*) dan tindakan (*action*) atas dunia untuk mengubahnya.[523]

Oleh karena pendidikan kritis, sebagaimana ditekankan Freire, mengisukan pembebasan dan pemberdayaan melalui praksis, tidak heran kalau Lankshear dkk. menyebutkan bahwa "the theme of empowerment is central to conceptions of critical pedagogy". Dengan tema ini, pendidikan kritis berangkat dari kerangka bahwa individu dan masyarakat menciptakan dirinya sendiri secara dialektik. Pendidikan kritis harus mampu merelasikan pertumbuhan pribadi dengan kehidupan publik yang dilakukan melalui pengembangan *skill* yang kuat, pengetahuan akademik, kebiasaan penelitian dan keingintahuan yang kritis tentang masyarakat, kuasa, dan persamaan.[524] Dari sini, Peter McLaren berargumen bahwa sasaran pendidikan kritis adalah memberdayakan kaum lemah (*the powerless*) serta mengalahkan ketidaksamaan dan ketidakadilan. Pendidikan kritis menolak sekolah-sekolah yang mendukung kuasa dominan dan memelihara ketidaksamaan, bahkan pendidikan kritis mengharapkan sekolah sebagai agen, yang mana pemberdayaan individu dan masyarakat dapat ditingkatkan. Oleh karenanya, sama dengan Friere, pendidikan kritis bagi McLaren secara pasti merupakan pendidikan yang memiliki komitmen terhadap kaum tertindas (*the oppressed*).[525]

Sementara itu, Henry A. Giroux menekankan bahwa pendidikan kritis adalah "a project informed by a political vision", yaitu adanya hubungan antara pedagogi dan politik yang mengonsepsikan bahwa setiap praktik pendidikan mensyaratkan bentuk-bentuk relasi sosial, yang mana bentuk-bentuk otoritas, nilai-nilai dan berbagai pertimbangan etis secara konstan diperdebatkan dalam rangka menyediakan kondisi yang dapat mengembangkan format-format demokrasi bagi agen politik dan agen sosial.[526] Dari sinilah Giroux menyebutkan bahwa "p*edagogy in the critical sense illuminates the relationship among knowledge, authority, and power".*[527]

Pada sisi yang lain, Michael W. Apple memandang bahwa krisis struktural, baik yang menyangkut kerja, budaya, maupun legitimasi, sesungguhnya dimulai dari sekolah.

523. *Ibid*., hlm. 33-36.
524. Colin Lankshear dkk., "Critical Pedagogy and Cyberspace", hlm. 151.
525. Dikutip dari Howard A. Ozmon dan Samuel M. Craver, *Philosophical Foundations of Education* (Edisi V; New Jersey: Prentice-Hall, 1995), hlm. 375.
526. Henry A. Giroux, "Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Toward a Pedagogy of Democratization", *Teacher Education Quarterly*, Vol. 31, No. 1, Winter 2004, hlm. 36.
527. Dikutip dari Kenn Martin, "Alternative Modes of Teaching and Learning; Alternatives Modes o Delivery: Critical Pedagogy" dalam *http://www.csd.uwa.edu.au/altmodes/to_delivery/critical_pedagogy.html* (temu kembali 12 Februari 2007).

*Sekolah selama beberapa dekade terakhir ini telah menjadi pusat kecaman radikal ketimbang institusi-institusi lainnya semisal politik, budaya, atau ekonomi. Kecaman terhadap dunia pendidikan terus meningkat ketika institusi pendidikan tidak mampu lagi melahirkan demokrasi dan persamaan yang diinginkan. Dari sini para pemikir pendidikan kritis mempertanyakan kembali peran penting sekolah dan pengetahuan yang dihasilkannya di dalam mereproduksi tatanan sosial yang sering menyisakan ketidaksamaan kelas, gender, dan ras. Mereka umumnya sepakat bahwa sistem pendidikan dan budaya merupakan elemen penting di dalam memelihara adanya relasi dominasi dan eksploitasi di dalam masyarakat. Para pendukung teori kritis i*ni menyatakan bahwa sekolah perlu mendapat perhatian lebih ketika institusi ini menjadi bagian dari kerangka relasi sosial yang berhubungan dengan reproduksi budaya.[528]

Oleh karena sekolah merupakan bagian dari reproduksi budaya, Apple menekankan bahwa studi kritis tentang pendidikan bukan hanya berkaitan dengan isu-isu teknis tentang bagaimana mengajar secara efektif dan efisien, melainkan lebih dari itu pendidikan kritis harus mengkaji bagaimana hubungan pendidikan dengan ekonomi, politik, dan budaya yang di dalamnya mengandung unsur kuasa. Kajian pendidikan kritis seperti ini meniscayakan perlunya *critical theoretical tools* dan *cultural and political analyses* untuk dapat memahami fungsi-fungsi kurikulum dan pengajaran secara lebih terang. Alat-alat analisis ini, bagi Apple, bertumpu pada dua konsep utama, yaitu ideologi dan hegemoni, yang untuk beberapa lama telah diabaikan dalam studi kependidikan di dunia Barat.[529] Melalui analisis seperti ini, Apple menyatakan bahwa *pendidikan bukanlah sebuah kegiatan usaha yang netral (education is not a neutral enterprise*). Pendidik, secara sadar atau tidak, sebenarnya telah terlibat dalam sebuah tindakan politik (*a political act*). Oleh karena iu, senada dengan Giroux, Apple berusaha menganalisis dan memahami pendidikan kritis dari segi hubungannya dengan struktur ekonomi, dan dalam koneksi antara *knowledge and power*.

Dari beberapa pengertian di atas, tampak bahwa meskipun dalam penekanan yang berbeda, pendidikan kritis dimaknai para pendukungnya sebagai sebuah bentuk pemikiran pendidikan yang tidak memisahkan antara teori dan praksis yang tujuan utamanya adalah memberdayakan kaum tertindas agar memiliki kesadaran untuk bertindak melalui praksis emansipatoris. Pendidikan dalam pendidikan kritis mengandung visi politik, yang melalui analisis ideologi dan

528. Michael W. Apple, *Education and Power* (Boston: Ark Paperbacks, 1985), hlm. 9-10.
529. Michael W. Apple, *Ideology dan Curriculum* (Edisi III; New York: RoutledgeFalmer, 2004), hlm. vii-viii.

hegemoni dapat ditelusuri unsur-unsur kepentingan di dalam setiap sistem pendidikan. Pendidikan menurut pendidikan kritis merupakan institusi yang tidak netral, tetapi mempunyai komitmen untuk memberdayakan kaum tertindas dan kelompok-kelompok yang disubordinasikan. Pendidikan kritis karenanya mempertanyakan isi kurikulum, metode yang digunakan, serta lembaga-lembaga pendidikan yang didirikan, dengan maksud menimbulkan kesadaran bagi kaum tertindas untuk mengubah keadaan. Dalam kaitan ini, pendidikan kritis berarti pendidikan transformatif yang bertujuan untuk mengubah proses pendidikan yang melanggengkan *status quo*, menjadi proses pendidikan yang memberikan kesadaran akan kebebasan manusia dari segala penindasan.

2. Prinsip-Prinsip Dasar Pendidikan Kritis

Di dalam pengantar buku editornya, Ilan Gur-Ze'ev menyatakan bahwa "pendidikan kritis dewasa ini dihadapkan pada situasi yang sangat ganjil… sekarang ini menjadi sulit untuk membicarakan pendidikan kritis; ia menjadi sangat ambisius, bahkan sekalipun untuk mengartikulasikan elemen-elemen dasar berbagai variasi pedagogi yang mempropagandakannya di bawah bendera 'Pendidikan Kritis'".[530] Kesulitan untuk menentukan prinsip-prinsip dasar ini dikarenakan banyaknya konsepsi pendidikan kritis yang ditawarkan para pengusungnya. Menurut Agus Nuryatno, pendidikan kritis yang meyakini adanya muatan politik dalam semua aktivitas pendidikan, tidaklah merepresentasikan satu gagasan yang tunggal dan homogen. Hal yang terpenting adalah para pendukung pendidikan jenis ini memiliki maksud yang sama, yaitu memberdayakan kaum tertindas dan mentransformasikan ketidakadilan sosial yang terjadi di masyarakat melalui media pendidikan.[531]

Sebuah situs yang memiliki *concern* dengan masalah Teori Kritis dan implikasinya pada bidang pendidikan, yang dikembangkan oleh proyek *System of Human Inquiry*, Universitas Texas di Austin meng-*online*-kan bahwa:

> The struggles of Apple, Freire, Giroux and McLaren have moved critical education studies into the center of today's debates 'on curriculum, testing, governance, teacher training, educational financing, and virtually any meaningful educational problem'.[532]

---

530. Ilan Gur-Ze'ev, "Critical Theory, Critical Pedagogy and Diaspora Today: Toward a New Critical Language in Education (Introduction)" dalam Ilan Gur-Ze'ev (ed.), *Critical Theory and Critical Pedagogy Today* (Haifa: Faculty of Education University of Haifa, 2003), hlm. 7.
531. M. Agus Nuryatno, *Mazhab Pendidikan Kritis: Menyikap Relasi Pengetahuan, Politik, dan Kekuasaan*, hlm. 1-2.
532. Silakan akses "Rage and Hope" dalam *http://www.edb.utexas.edu/faculty/scheurich/proj3/index2.html* (temu kembali 12 Desember 2007).

Berdasarkan kutipan di atas, pada paparan berikut dikemukakan prinsip-prinsip pendidikan kritis sebagaimana dinyatakan oleh empat tokohnya, yaitu Freire, Apple, Giroux, dan McLaren.

a. Tujuan utama pendidikan kritis adalah merebut kembali kemanusiaan manusia (humanisasi) setelah mengalami dehumanisasi. Proses humanisasi ini dilakukan dengan mengembalikan fitrah manusia sebagai subjek, bukan sebagai objek. Bagi Freire, segala bentuk penindasan adalah tidak manusiawi, sesuatu yang menafikan harkat kemanusiaan. Humanisasi sesungguhnya merupakan fitrah manusia (*man's vocation*). Fitrah inilah yang senantiasa diingkari keberadaannya melalui tindakan ketidakadilan, pemerasan, penindasan, dan kekejaman yang dilakukan kaum penindas (*the oppressors*). Terjadinya dehumanisasi yang merampas fitrah manusia, merupakan hasil dari suatu tatanan ketidakadilan yang dilakukan oleh kaum penindas. Perjuangan merebut kembali humanisme akan menjadi bermakna manakala kaum tertindas, di dalam mewujudkannya, tidak berbalik menjadi penindas, tetapi lebih ke arah bagaimana memulihkan kembali kemanusiaan keduanya.[533]
b. Untuk mengembalikan fitrah ontologis manusia di atas, pendidikan kritis menolak pendidikan gaya bank, dan menggantikannya dengan pendidikan hadap masalah yang dilakukan dengan metode yang menekankan komunikasi dialogis. Berangkat dari asumsi dasar bahwa fitrah manusia secara ontologis adalah sebagai subjek yang bertindak terhadap dunia dan mengubahnya, bukan sebagai objek, Freire berpendapat bahwa "pembebasan sejati merupakan proses humanisasi, bukan semacam tabungan tempat menyimpan informasi. Pembebasan adalah sebuah praksis, yaitu adanya tindakan dan refleksi manusia atas dunia untuk mengubahnya".[534] Oleh karena itu, konsep pendidikan gaya bank (*the banking concept of education*) yang menolak fitrah ontologis manusia ini dengan sendirinya harus ditolak dan digantikan dengan pendidikan hadap-masalah (*problem-posing education*).[535] Model pendidikan hadap-masalah yang ditawarkan Freire hanya mungkin dilakukan melalui metode dialog yang diartikan sebagai "encounter between men, mediated by the world, in order to name the world".[536] Oleh karena dialog merupakan kebutuhan eksistensial manusia untuk memadukan antara tindakan dan refleksinya dalam rangka

533. Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, hlm. 27-28.
534. *Ibid*., hlm. 66.
535. *Ibid*., hlm. 66.
536. *Ibid*. hlm. 76

mengubah dunia, dialog tidak dapat disederhanakan dengan tindakan seseorang "menabungkan" gagasan-gagasannya kepada orang lain,[537] sebagaimana dalam konsep pendidikan gaya bank. Bagi Freire, dialog yang merupakan perjumpaan antar manusia untuk "menamai dunia", berfungsi sebagai prasyarat dasar bagi terwujudnya humanisasi sejati (*true humanization*).[538]

c. Kurikulum pendidikan bukan hanya menekankan pada *academic achievement*, tetapi lebih diarahkan pada pembangunan aspek epistemologis, politis, ekonomis, ideologis, teknis, estetika, etis, dan historis. Di dalam karyanya yang ditulis bersama Landon E. Bayer, yang berjudul *The Curriculum, Problems, Politics, and Possibilities* (1988), Apple mempertanyakan kurikulum yang berlaku di kalangan masyarakat Amerika Serikat yang mengabaikan nilai-nilai, keunggulan, keadilan, dan pilihan apa yang seharusnya diajarkan kepada siswa. Kurikulum yang ada hanya memerhatikan *academic achievement* dan mengabaikan aspek epistemologis, politis, ekonomis, ideologis, teknis, estetika, etis, dan historis sehingga menjadi kurikulum yang padat dan kaku.[539]

d. Oleh karena institusi sekolah merupakan arena produksi budaya, penggunaan konsep hegemoni dan ideologi sebagai pisau analisis dalam pendidikan kritis merupakan hal esensial. Apple menekankan bahwa oleh karena sekolah merupakan salah satu institusi yang dapat mereproduksi budaya, yaitu dapat mencetak pengetahuan bagi siswanya,[540] analisis pendidikan melalui konsep-konsep marxisme seperti reproduksi, legitimasi, ideologi, hegemoni, dan lain-lain merupakan hal yang esensial.[541] Hal ini perlu dilakukan mengingat sekolah juga berperan sebagai *state apparatus* yang dapat digunakan untuk membangun atau membangun kembali sebuah ideologi hegemonik.[542] Begitu besar peran sekolah dalam membangun sebuah ideologi, sedemikian rupa sehingga lembaga pendidikan tidak jarang dijadikan *mode of capital control*, terutama di dalam menentukan sebuah forma kurikulum pendidikan.[543]

e. Pendidikan kritis menilai posisi pendidik adalah sebagai pekerja budaya yang berperan sebagai intelektual transformatif. Dalam *Teacher as Intellectuals:*

---

537. *Ibid*., hlm. 77.
538. *Ibid*., hlm. 133.
539. Silakan akses "Values & Politics" dalam *http://www.perfectfit.org/CT/apple2a.html* (temu kembali 1 Februari 2007).
540. Michael W. Apple, *Education and Power*, hlm. 14.
541. *Ibid*., hlm. 16.
542. *Ibid*., hlm. 29.
543. *Ibid*., hlm. 31.

Toward a Critical Pedagogy of Learning (1988), Giroux menyatakan bahwa para pendidik kritis adalah "para pekerja budaya" (*cultural workers*) yang berperan sebagai *transformative intellectuals* yang mencoba memproduksi ideologi dan praktis sosial. Para guru, bagi Giroux, adalah ilmuwan sekaligus praktisi. Mereka berperan bukan hanya sebagai agen yang membentuk *body of knowledge*, melainkan lebih dari itu mereka berperan membantu siswa menunjukkan adanya kepentingan-kepentingan ideologis dan politis yang terkandung dalam *curricular knowledge*. Pandangan ini mengandung arti bahwa guru bukan hanya terlibat dalam konsepsi bagaimana sebuah pengetahuan dapat dimanfaatkan oleh siswanya, melainkan pula bagaimana pengetahuan membebaskan siswa untuk menjadi anggota masyarakat demokratis yang kritis. Dengan demikian, menjadi intelektual transformatif adalah bagaimana membantu siswa dapat mengembangkan kesadaran kritisnya dengan menghubungkan dunia sekolah dengan ruang publik budaya, sejarah, dan politik.[544]

f. Pendidikan kritis menyediakan wacana teoretis untuk memahami bagaimana kuasa dan pengetahuan, satu sama lain, dapat menginformasikan di dalam produksi, resepsi, dan transformasi identitas sosial budaya. Bagi Giroux, studi kultural memiliki perhatian yang besar terhadap hubungan antara budaya, pengetahuan, dan kekuasaan. Oleh karena itu, ia menolak pandangan yang menyebutkan bahwa pedagogi hanya sebatas sejumlah kemampuan teknis atau *skill*.[545] Pedagogi dalam studi kultural adalah praktis, budaya yang dapat dipahami hanya melalui pertimbangan sejarah, politik, kekuasaan, dan budaya itu sendiri. Oleh karena itu, isu-isu penting semisal multikulturalisme, ras, identitas, kekuasaan, pengetahuan, etika dan kerja, harus juga diajarkan di sekolah-sekolah. Semua ini tiada lain kecuali dalam rangka memperluas kemungkinan bagi terwujudnya demokrasi radikal.[546]

g. Pendidikan kritis menemukan bahwa secara pasti tidak ada pengetahuan yang bersifat netral yang dapat membentuk kesadaran manusia. Dalam pandangan McLaren, tidak ada pengetahuan yang bersifat netral yang dapat membentuk kesadaran manusia. Di dalam proses "mengetahui", selalu saja terdapat

544. Lihat Howard A. Ozmon dan Samuel M. Craver, *Philosophical Foundations*, hlm. 382-383.

545. Henry A. Giroux, "Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy" dalam *http://www.henryagiroux.com/online_articles/doing_cultural.htm* (temu kembali 28 April 2005). Artikel ini dimuat dalam *Harvard Educational Review*, Vol. 64, No. 3 (Fall 1994), hlm. 278-308.

546. Henry A. Giroux, "Is there a Place for Cultural Studies in Colleges of Education?" dalam Henry A. Giroux dkk., *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces* (New York: Routledge, 1996), hlm. 42-44.

pengaruh dari adanya relasi antara kuasa dan pengetahuan. Pertanyaan, siapa yang memiliki kuasa untuk membuat berbagai format pengetahuan yang lebih *legitimate* daripada yang lain? Karena itu, pendidikan kritis berusaha mengungkap relasi-relasi kuasa yang terdapat di dalam pengetahuan yang *legitimate*.[547]

h. Pendidikan kritis secara revolusioner menggunakan dunia secara reflektif untuk mewujudkan *praxis* transformasi pengetahuan melalui kritik epistemologis. Menurut McLaren, Freire, selaku pendidik revolusioner, selalu menggunakan dunia secara reflektif untuk mewujudkan praksis transformasi pengetahuan melalui kritik epistemologis. Kritik epistemologis ini tidak hanya membongkar representasi-representasi pengetahuan, tetapi juga mengeksplorasi bagaimana dan mengapa produksi pengetahuan representasi itu terjadi. Dengan kata lain, praktik epistemologi kritis bukan hanya meneliti isi pengetahuan, melainkan pula metode produksinya. Epistemologi kritik dengan demikian berusaha memahami bagaimana suatu konstruksi ideologi dibuat dan dilakukan untuk mengaburkan adanya relasi dominasi dan penindasan di dalamnya. Pada momen inilah pedagogi harus menunjukkan karakteristiknya sebagai *revolutionary pedagogy*, yang sistematis, koheren, dialogis, dan reflektif.[548]

Demikianlah delapan prinsip yang ada di dalam pendidikan kritis, yang dikemukakan oleh empat tokoh pendidikan kritis yang dianggap sebagai arus utamanya, yaitu Freire, Apple, Giroux, dan McLaren. Kedelapan prinsip di atas sesungguhnya dapat disederhanakan ke dalam empat prinsip penting berikut ini.

1) Bagi Freire, tujuan utama pendidikan kritis adalah merebut kembali kemanusiaan manusia (humanisasi) setelah mengalami dehumanisasi. Proses humanisasi ini dilakukan dengan mengembalikan fitrah manusia sebagai subjek, bukan sebagai objek. Untuk mengembalikan fitrah ontologis manusia di atas, pendidikan kritis menolak pendidikan gaya bank dan menggantikannya dengan pendidikan hadap masalah yang dilakukan dengan metode yang menekankan komunikasi dialogis.
2) Menurut Apple, kurikulum pendidikan bukan hanya menekankan pada *academic achievement*, melainkan lebih diarahkan pada pembangunan aspek epistemologis, politis, ekonomis, ideologis, teknis, estetika, etis, dan historis.

547. *Ibid.*,hlm. xxxiii.
548. *Ibid.*, hlm. 122-123.

Oleh karena institusi sekolah merupakan arena produksi budaya, penggunaan konsep hegemoni dan ideologi sebagai pisau analisis dalam pendidikan kritis merupakan hal esensial. Analisis dengan menggunakan konsep hegemoni dan ideologi ini dimaksudkan untuk dapat mengungkap nilai-nilai hegemonik-ideologis yang terkandung dalam *hidden curriculum*.

3) Bagi Giroux, pendidikan kritis menilai posisi pendidik adalah sebagai pekerja budaya yang berperan sebagai intelektual transformatif. Dengan peran ini, tugas pendidik bukan hanya sebagai agen yang membentuk *body of knowledge*, melainkan pula membantu peserta didik menunjukkan adanya kepentingan-kepentingan ideologis dan politis dalam *curricular knowledge*. Untuk itu, bagi Giroux, terdapat hubungan yang kuat antara budaya, pengetahuan, dan kekuasaan, yang karenanya menolak secara pasti pandangan yang menyebutkan bahwa pedagogi hanya sebatas penguasaan atas sejumlah kemampuan teknis atau *skill*. Pendidikan kritis menemukan bahwa secara pasti tidak ada pengetahuan yang bersifat netral yang dapat membentuk kesadaran manusia. Di dalam proses "mengetahui", selalu saja terdapat pengaruh dari adanya relasi antara kuasa dan pengetahuan. Karena itu, pendidikan kritis berusaha mengungkap relasi-relasi kuasa yang terdapat di dalam pengetahuan yang *legitimate* itu.
4) Dalam pandangan McLaren, pendidikan kritis secara revolusioner menggunakan dunia secara reflektif untuk mewujudkan *praxis* transformasi pengetahuan melalui kritik epistemologis. Kritik epistemologis bertujuan tidak hanya untuk membongkar representasi-representasi pengetahuan, tetapi juga untuk mengeksplorasi bagaimana dan mengapa produksi pengetahuan representasi itu terjadi. Dengan kata lain, pendidikan kritis tidak hanya meneliti isi pengetahuan, tetapi juga metode produksinya.

3. Perspektif Epistemologi Islam

Telah dijelaskan bahwa epistemologi Islam mengenal dua sumber: normatif dan historis. Sebelum pendidikan kritis diadopsi dan atau diinkorporasikan ke dalam pendidikan Islam, paparan berikut menjelaskan apakah keempat prinsip pendidikan kritis di atas bertentangan dengan epistemologi Islam atau bahkan sejalan dengannya.

a. Tujuan utama pendidikan kritis adalah merebut kembali kemanusiaan manusia (humanisasi) setelah mengalami dehumanisasi. Menurut Kuntowijoyo, Islam adalah sebuah humanisme, yaitu agama yang mementingkan manusia

sebagai tujuan sentral. Inilah nilai dasar Islam. Di dalam Al-Quran sering dijumpai adanya trilogi iman-shalat-zakat atau trilogi iman-ilmu-amal, yang semuanya menandakan bahwa ujung dari iman adalah amal atau aksi, yaitu aktualisasi tauhid menuju rahmat bagi seluruh alam, termasuk juga untuk kemanusiaan.[549] Surah Âli 'Imrân (3) ayat 110 menyebutkan bahwa kaum Muslim merupakan umat terbaik yang diturunkan di tengah manusia untuk menegakkan kebaikan (*ta'murun bi al-ma'ruf*), mencegah kemungkaran (*wa tanhauna 'an al-munkar*), dan beriman kepada Allah (*wa tu'minuna bi Allah*). Bagi Kuntowijoyo, ayat ini merupakan dasar etik-profetik bagi humanisme Islam, yaitu memanusiakan manusia setelah mengalami proses dehumanisasi, akibat industrialisasi yang membuat wajah masyarakat tanpa kemanusiaan. Setelah manusia melakukan rehumanisasi, barulah melakukan liberasi, yaitu pembebasan dari kemiskinan, keangkuhan teknologi, dan kekuatan ekonomi raksasa. Terakhir, barulah manusia melakukan transendensi, yaitu membersihkan diri dengan mengingatkan kembali dimensi transendentalnya sebagai fitrah kemanusiaan, yaitu bersentuhan kembali dengan kebesaran Tuhan.[550] Dengan demikian, tujuan pendidikan kritis yang membebaskan manusia setelah mengalami dehumansasi kiranya sejalan dengan misi historis Islam, sebagaimana dinyatakan dalam ayat 110 Surah Âli 'Imrân (3) ini.

b. Penggunaan konsep hegemoni dan ideologi sebagai pisau analisis dalam pendidikan kritis merupakan hal esensial. Hegemoni dalam arti Gramscian dimaknai sebagai "suatu kondisi sosial di mana semua aspek realitas sosial didiominasi atau didukung oleh sebuah kelas tunggal". Kelas tunggal ini merupakan kelompok dominan, yang untuk mempertahankan posisinya, mereka menegosiasikan penciptaan konsensus politik dan ideologi dengan kelompok marjinal sehingga secara tidak sadar kelompok marjinal ini berpartisipasi dan bekerja sama dengan kelompok dominan yang menindas. Konsep hegemoni dapat dipakai sebagai alat analisis untuk memahami mengapa kelompok subordinat secara sukarela mau berasimilasi ke dalam pandangan dunia kelompok dominan, yang pada gilirannya kelompok dominan ini menjadi mudah untuk terus melanggengkan dominasinya. Bagi Gramsci, institusi-institusi sosial ideologis, seperti hukum, pendidikan, agama, media massa, dan lain-lain dapat menjadi pendukung dan penguat

549. Kuntowijoyo, *Paradigma Islam: Interpretasi untuk Aksi* (Cet. VIII: Bandung: Mizan, 1998), hlm. 167-168.
550. *Ibid*., hlm. 288-289.

hegemoni yang ada karena memang institusi-institusi ini tidaklah netral.[551] Islam sejatinya adalah agama pembebas yang menolak segala macam bentuk penindasan. Kalau konsep hegemoni dijadikan alat analisis untuk melihat adanya suatu bentuk penindasan atau tidak, bagi Islam merupakan suatu keniscayaan. Islam secara gamblang membuat garis batas pembeda antara kebenaran dan kebatilan, bahkan keduanya tidak boleh dicampuradukkan (QS Al-Baqarah [2]: 42), antara keimanan dan kekufuran, antara keadilan dan kezaliman, demikian seterusnya. Apabila hegemoni merupakan sebuah alat untuk melihat garis pembatas ini sehingga jelas antara yang hak dan yang batil, antara iman dan kufur, antara adil dan zalim, konsep hegemoni di sini memiliki kontribusi yang jelas bagi Islam. Ketika sebuah kelompok dominan secara hegemonik melakukan kebatilan, kekufuran, kemungkaran, ketidakadilan, Islam memandang perlu mengubah kondisi ini dengan tiga strategi: struktural, kultural, dan mobilitas sosial. Bagi Kuntowijoyo, strategi struktural merupakan bentuk kontra-hegemonik di dalam mengubah kondisi itu dengan "tangannya", kemudian strategi kultural adalah makna dari mengubah kondisi itu dengan "lisannya", sedangkan strategi mobilitas sosial merupakan makna dari "mengubah dengan hati".[552] Namun, yang tidak diperkenankan Islam adalah melihat konsep hegemoni ini secara konflik berdasarkan fisik-material. Ketika hegemoni Gramscian melihat konsep ini secara konflik, yaitu antara kelompok dominan dan kelompok subordinat, atau antara iman dan kufur, demikian seterusnya, bagi Islam, perspektif konfliktual secara fisik bukanlah solusi. Dalam Islam, kedua hal yang berbeda itu bukanlah dipertentangkan, melainkan dipasangkan. Al-Quran memang menyebut adanya pertentangan (konflik) antara penganiaya dan teraniaya, antara mukmin dan kafir, antara *salih* dan *fasid*, tetapi sebutan ini lebih merujuk pada moral, bukan material, sebagaimana dipahami Gramsci. Musuh Islam adalah siapa saja yang berkesadaran bendawi (materialis), tetapi dapat berhenti menjadi musuh setelah berhenti dari kesalahannya. Bagi Islam, pertentangan itu ada, tetapi dalam kesadaran dan moralitas, bukan pertentangan dalam arti materialistis.[553] Dengan demikian, Islam pada hakikatnya menoleransi konsep hegemoni untuk dijadikan analisis dalam melihat antara hak dan batil, antara keimanan dan kekafiran, antara keadilan dan kezaliman, tapi konsep

551. M. Agus Nuryatno, *Mazhab Pendidikan Kritis*, hlm. 33-34.
552. Kuntowijoyo, *Identitas Politik Umat Islam* (Cet. II; Bandung: Mizan, 1997), hlm. 227-230.
553. *Ibid*., hlm. 223-224.

ini digunakan bukan dalam arti konflik secara fisik, melainkan konflik dalam arti moralitas dan kesadaran.

c. Pendidikan kritis menilai posisi pendidik adalah sebagai pekerja budaya yang berperan sebagai intelektual transformatif. Pendidik dalam Islam merupakan salah satu komponen penting dalam proses pendidikan. Di pundaknya terletak tanggung jawab yang besar dalam upaya mengantarkan peserta didik ke arah tujuan pendidikan yang telah dicitakan. Secara umum, pendidik adalah mereka yang memiliki tanggung jawab mendidik. Mereka adalah manusia dewasa yang karena hak dan kewajibannya melaksanakan proses pendidikan. Menurut Ahmad Tafsir, pendidik dalam Islam adalah siapa saja yang bertanggung jawab terhadap perkembangan peserta didik. Mereka harus dapat mengupayakan perkembangan seluruh potensi peserta didik, baik kognitif, afektif, maupun potensi psikomotor. Potensi-potensi ini sedemikian rupa dikembangkan secara seimbang sampai mencapai tingkat yang optimal berdasarkan ajaran Islam.[554] Dalam konsepsi Islam, Muhammad Rasulullah adalah *al-mu'allim al-awwal* (pendidik pertama dan utama), yang telah dididik oleh Allah *Rabb al-'Alamin*. Pendidik teladan dan percontohan ada dalam pribadi Rasulullah, yang telah mencapai tingkatan pengetahuan yang tinggi, akhlak yang luhur, dan menggunakan metode dan alat yang tepat. Hal ini karena beliau telah dididik melalui ajaran-ajaran yang sesuai Al-Quran. Al-Quran Surah Al-Qalam (68) ayat 4 menyebutkan bahwa Rasulullah sungguh memiliki akhlak yang agung, yang diperoleh dari pendidikan yang baik (*ahsan ta'dib*). Ketika Rasulullah bersabda bahwa dirinya diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia, Abu Bakar bertanya, "Saya tidak melihat dan mendengar seseorang yang lebih fasih dan lebih baik daripada Engkau, siapa yang telah mendidik Engkau?" Rasulullah menjawab, "Tuhanku telah mendidikku dengan sebaik-baiknya pendidikan (*ahsan ta'dib*)."[555] Dari proses pendidikan yang baik inilah Rasulullah memerintahkan agar para orangtua juga mendidik anaknya dengan *ahsan ta'dib*.[556] Konsep *ahsan ta'dib* inilah kiranya yang menjadikan pendidik sebagai pekerja budaya yang berperan melakukan transformasi sosial.

---

554. Ahmad Tafsir, *Ilmu Pendidikan dalam Perspektif Islam* (Cet. II; Bandung: Remaja Rosdakarya, 1994), hlm. 74.
555. Baca Muhammad Al-Sayyid Sulthan, *Mafahim Tarbawiyyah fi al-Islam* (Cet. II; Kairo: Dar al-Ma'arif, 1981), hlm. 71-72.
556. Hadis yang menyebutkan kewajiban orang tua melakukan pendidikan yang baik ini adalah أكرموا أولادكم وأحسنوا أدبهم Hadis ini diriwayatkan Ibnu Majah dalam Sunannya. Lihat *Sunan Ibn Majah* hadis nomor 3661 dalam CD-Rom *Mausu'ah al-Hadits al-Syarif*.

d. Pendidikan kritis secara revolusioner menggunakan dunia secara reflektif untuk mewujudkan praksis transformasi pengetahuan melalui kritik epistemologis. Misi Islam yang paling besar menurut Kuntowijoyo adalah pembebasan, yaitu membebaskan manusia dari kungkungan aliran pikiran yang menganggap manusia tidak mempunyai kemerdekaan. Ketika dunia modern telah membuat manusia berada dalam kungkungan sistem-sistem sosial tertentu, yang menyebabkan manusia terbelenggu untuk mengaktualisasikan dirinya sebagai makhluk merdeka, Islam harus melakukan revolusi untuk merombak semua itu, yaitu revolusi untuk pembebasan.[557] Misi pembebasan ini tidak lain dilakukan dalam rangka transformasi nilai-nilai Islam yang bersifat normatif. Ada dua cara bagaimana nilai-nilai Islam yang normatif itu dapat ditransformasikan. Pertama, nilai-nilai normatif itu diaktualisasikan langsung menjadi perilaku. Seruan Al-Quran untuk menghormati orangtua misalnya, secara langsung dapat diterjemahkan ke dalam praktik, ke dalam perilaku. Kedua, mentransformasikan nilai-nilai normatif Islam menjadi teori, sebelum diaktualisasikan ke dalam perilaku. Dengan ini, transformasi sosial berarti teoretisasi nilai-nilai Islam, yang kemudian diaktualisasikan ke dalam praksis. Tahapan yang perlu dilakukan untuk transformasi nilai-nilai normatif Islam adalah teologi, filsafat sosial, teori sosial, baru perubahan sosial.[558] Dengan mengikuti cara pandang Kuntowijoyo ini, transformasi sosial dapat terjadi apabila nilai-nilai normatif Islam terlebih dahulu diteoretisasikan, untuk kemudian diaktualisasikan dalam praksis. Apa yang dipaparkan Kuntowijoyo sesungguhnya sepaham dengan Freire yang menyebutkan bahwa perubahan dunia terjadi karena praksis, yaitu relasi antara teori dan praktik. Pertautan antara teori dan praktik dalam aktivitas manusia dapat melahirkan refleksi dan tindakan, inilah praksis. Demikian juga dalam Islam bahwa iman saja tidak cukup, perlu wujud konkret dari iman, yaitu amal (tindakan). Bahkan, Rasulullah menyatakan, "Orang Mukmin yang paling sempurna imannya adalah yang paling baik akhlaknya".[559] Ini menandakan bahwa iman harus ditransformasikan dalam perilaku yang berupa akhlak karimah. Dengan demikian, ide pendidikan kritis tentang praksis untuk transformasi sosial kiranya sejalan dengan ajaran Islam.

557. Kuntowijoyo, *Paradigma Islam: Interpretasi untuk Aksi*, hlm. 164-165.
558. *Ibid.*, hlm. 169-170.
559. اكمل المؤمنين ايمانا احسنهم خلقا Hadis ini dikeluarkan oleh Abu Ya'la dari Anas bin Malik. Tirmidzi memandang hadis ini sebagai *hasan*, dan Hakim mensahihkan hadis ini dari Abu Hurairah.

Demikianlah pandangan epistemologi Islam mengenai prinsip-prinsip dasar pendidikan kritis. Apa yang menjadi prinsip-prinsipnya, yaitu humanisasi, analisis hegemoni untuk melihat segala bentuk penindasan, konsep intelektual transformatif dan praksis tranformasi yang merelasikan antara teori dan praktik, keempat prinsip ini sejatinya sejalan dengan ajaran normativitas Islam sebagai agama rahmat bagi semua lingkungan.

Dengan demikian, tidak ada alasan epistemologis untuk menolak keberadaan pendidikan kritis. Bahkan, ide dan gagasan pendidikan kritis sesunguhnya layak untuk diinkorporasikan dan diadopsi dalam ranah pendidikan Islam, agar pendidikan Islam tidak melulu berkutat pada wilayah normatif, yang sedikit banyak mengabaikan wilayah empiris-kontekstual, tetapi lebih dari itu, pendidikan Islam memiliki peran yang signfikan bagi transformasi sosial. Oleh karena itu, tulisan ini merefleksikan pentingnya pendidikan Islam di Indonesia untuk mengadopsi dan menginkorporasikannya dengan pendidikan kritis, yang meniscayakan lahirnya berbagai lembaga pendidikan Islam formal di Indonesia yang berbasiskan pendidikan kritis.

WACANA FILOSOFIS PENDIDIKAN ISLAM DALAM PEMIKIRAN PARA TOKOH

A. Pengantar

Dalam *Falsafah Pendidikan Islam*, Omar Mohammad Al-Toumy Al-Syaibany menulis:

> Kitab-kitab falsafah pendidikan di negara-negara Arab, sekalipun sedikit, masih tetap mengambil pemikiran dan menghadapi persoalannya dari segi pandangan Barat. Tampak kurang sekali menyebut tentang karya-karya ulama di negeri kita. Kalau menghadapi persoalan "tabiat manusia" misalnya, mereka selalu menyebutkan pendapat Plato, Aristoteles, Thomas Hobbes, John Locke, Jean Jaques Rousseau, John Dewey dan lain-lain, tidak sedikit pun menyentuh tentang pendapat seorang ahli pikir Arab…Mengapa kita merasa cukup dengan menyebut pendapat-pendapat Plato dan Aristoteles dalam hal ini, dan tidak menghiraukan filsuf-filsuf Islam?[560]

Pernyataan Al-Syaibany di atas merupakan kegelisahan akademik yang dialaminya ketika melihat realitas yang dihadapi kaum Muslim dewasa ini, terutama menyangkut masalah filsafat pendidikan Islam. Al-Syaibany mempertanyakan mengapa kaum Muslim selalu mengambil pendapat dan pemikiran Barat ketika mengkaji filsafat pendidikan Islam? Pertanyaan ini memang layak dilontarkan, yang sekaligus seyogianya merupakan keprihatinan kaum intelektual Muslim.

560. Omar Mohammad al-Toumy al-Syaibany, *Falsafah Pendidikan Islam*, terj. Hasan Langgulung (Cet. I; Jakarta: Bulan Bintang, 1979), hlm. 39-40.

Nurcholish Madjid padahal pernah menyatakan bahwa dalam sejarah keilmuan Islam, telah menjadi pengakuan umum dalam dunia kesarjanaan modern bahwa masyarakat Muslim masa lalu (klasik) adalah instrumen penting dalam mewarisi, mengembangkan, dan mewariskan kekayaan intelektual manusia. Ciri utama masyarakat Muslim pada waktu itu adalah etos keilmuannya yang sangat tinggi.[561] Pada zaman pra-modern, tidak ada masyarakat manusia yang memiliki etos keilmuan yang begitu tinggi seperti masyarakat Muslim. Etos keilmuan itulah yang kelak diwariskan oleh paradaban Islam kepada Barat, kemudian dikembangkan oleh Barat begitu rupa sehingga mereka justru mendahului kaum Muslim memasuki zaman modern.[562]

Dengan melihat realitas sejarah seperti itu, tanpa bermaksud menyikapinya sebagai sebuah romantisme sejarah, apa yang dipertanyakan Al-Syaibany ada benarnya. Kaum Muslim harus menggali warisan dan tradisinya yang telah hilang. Di dalam upaya "memfilsafatkan pendidikan Islam", kaum Muslim tidak ada salahnya mengambil kembali wacana dan pemikiran filsafat pendidikan dari khazanah intelektual Muslim yang pernah ada. Tokoh-tokoh seperti Abdul Malik bin Marwan, Umar bin Uqbah, Hisyam bin Abdul Malik, Abu Nashr Al-Farabi, Ibnu Sina, Al-Ghazali, Ibnu Khaldun, Abdurrahman Al-Jauzi dan Al-Zarnuzi, menurut Athiyah Al-Abrasyi, merupakan di antara beberapa tokoh Islam yang pemikiran-pemikirannya dalam bidang pendidikan saat dibutuhkan saat ini.[563]

Sementara itu, Mehdi Nakosteen dalam disertasinya berjudul *History of Islamic Origins of Western Education A.D. 800-1350: with an Introduction to Medieval Muslim Education* menyebutkan bahwa karya-karya klasik tentang pendidikan Islam dari 800-1350 M sebagian besar membicarakan tujuan pendidikan, metode pendidikan, teori pengetahuan, kurikulum, pendidikan agama, psikologi pendidikan, bimbingan dan penyuluhan, penelitian pendidikan, manajemen pendidikan, serta organisasi dan administrasi pendidikan. Di antara karya-karya dengan tema-tema tersebut yang merupakan *masterpiece* dalam pendidikan Islam adalah *Ghabus Naman* karya Washmgir, *Siyasat-Namah* karya Nizamul Mulk, *Gulistan* dan *Bustan* karya Sa'di, *Fâtihah al-Ulûm* karya Al-Ghazali, *Akhlâqî Nâshirî* karya Al-Thusi, *Thahârah al-Ârâq* karya Ibnu Maskura,

561. Nurcholish Madjid, *Kaki Langit Peradaban Islam* (Cet. I; Jakarta: Paramadina, 1997), hlm. 13.
562. *Ibid*., hlm. 11.
563. M. Athiyah Al-Abrasyi, *Beberapa Pemikiran Pendidikan Islam*, terj. Syamsuddin Asyrofi dkk. (Cet. I; Yogyakarta: Titian Ilahi Press, 1996), hlm. 91-112.

Manthiq al-Thair karya Al-'Attar, *Rasâil* karya Ikhwanus Shafa, dan *Mafâtih al-'Ulûm* karya Al-Khathib.[564]

Meskipun kaum Muslim sesungguhnya kaya akan pemikiran dan khazanah dalam filsafat pendidikan Islam, sebagai sebuah keyakinan akademik, tidak ada salahnya kaum Muslim merujuk kepada teori-teori filsafat pendidikan Barat di dalam memformulasikan filsafat pendidikannya. Selama teori-teori filsafat pendidikan Barat tersebut masuk dalam kategori "hikmah", maka itu wajib diambilnya, karena teori-teori filsafat pendidikan Barat yang "hikmah" pada hakikatnya milik kaum Muslim yang telah hilang.

Pada pembahasan berikut dikemukakan beberapa pemikiran pendidikan dari tokoh-tokoh Islam. Pembahasan dibagi dalam dua bagian; pemikiran pendidikan di dunia Islam pada umumnya dan pemikiran pendidikan di Indonesia. Karena keterbatasan waktu dan kesempatan, tokoh dunia Islam yang dikaji pemikiran pendidikannya adalah Ibnu Khaldun, Muhammad Abduh, dan Muhammad Iqbal. Sementara tokoh Indonesia yang dikaji pemikirannya mengenai pendidikan adalah Ahmad Dahlan dari Muhammadiyah, Hasyim Asy'ari dari Nahdlatul Ulama, dan karena kelangkaan tokoh, Persatuan Islam dikaji pemikiran pendidikannya sebagai sebuah organisasi, bukan sebagai pemikiran tokoh. Ketiga organisasi ini, yaitu Muhammadiyah, NU, dan Persatuan Islam, perlu dikaji pemikiran pendidikannya, karena ketiganya merupakan organisasi besar di Indonesia, yang mayoritas masyarakat Muslim Indonesia berafiliasi dengan ketiganya.

B. Pemikiran Pendidikan di Dunia Islam pada Umumnya

1. Pemikiran Pendidikan Ibnu Khaldun

a. Biografi Ibnu Khaldun

Tokoh ini mempunyai nama lengkap 'Abd Al-Rahmân ibn Muhammad ibn Muhammad ibn Muhammad ibn Al-Hasan ibn Jâbir ibn Muhammad ibn Ibrâhîm ibn Khâlid ibn 'Usmân ibn Hâni ibn Al-Khaththâb ibn Kuraib ibn Ma'dikarib ibn Al-Hâris ibn Wâil ibn Hujr.[565] Sejarawan yang mempunyai nama kecil 'Abd

564. Mehdi Nakosteen, *Kontribusi Islam atas Dunia Intelektual Barat: Deskripsi Analisis Abad Keemasan Islam*, terj. Joko S. Kahhar dan Supriyanto Abdullah (Cet. I; Surabaya: Risalah Gusti, 1996), hlm. 103-105.

565. Lihat Husain 'Âshî, *Ibn Khaldûn Muarrikhan* (Cet. I; Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1991), hlm. 7 dan Mohammad Abdullah Enan, *Ibn Khaldun: His Life and Work* (New Delhi: Kitab Bhavan, 1979), hlm. 3. Ibnu Khaldun sebenarnya ragu dengan silsilah ini. Menurutnya, masih ada sekitar 20 nama

Al-Rahmân ini biasa dipanggil dengan nama keluarga (*kunyah*) Abû Zaid, yang diambil dari nama putra sulungnya, Zaid. Dia pun sering disebut dengan gelar (*laqb*) *Walî al-dîn*, sebuah gelar yang diberikan kepadanya ketika memangku jabatan Hakim Agung di Mesir. Akan tetapi, ia lebih populer dengan panggilan Ibnu Khaldun,[566] yang dinisbatkan kepada nama kakeknya yang kesembilan, yaitu Khâlid.[567]

Mengapa Ibnu Khaldun menisbatkan nama dirinya kepada Khâlid? Khâlid ibn 'Usmân adalah nenek-moyangnya yang pertama kali memasuki Andalusia bersama para penakluk berkebangsaan Arab lainnya pada abad ke-8 M. Ia menetap di Carmona, sebuah kota kecil yang terletak di antara segitiga Cordova, Sevilla, dan Granada.[568] Dengan demikian, Carmona adalah kota pertama yang dijadikan tempat tinggal oleh nenek-moyang Ibnu Khaldun setelah melakukan ekspansi ke Andalusia. Kemudian, keturunan Khalid di Andalusia ini dikenal dengan sebutan Banû Khaldûn yang melahirkan sejarawan besar 'Abd al-Rahmân ibn Khaldûn.

Banû Khaldûn di Andalusia memainkan peran yang cukup menonjol, baik dalam bidang ilmu pengetahuan maupun politik.[569] Setelah menetap di Carmona, kemudian mereka pindah ke Sevilla. Oleh karena situasi politik di Andalusia mulai mengalami kekacauan, baik karena perpecahan di kalangan kaum Muslim maupun karena serangan pihak Kristen di Utara, Banû Khaldûn berpindah kembali ke Afrika Utara.[570] Al-Hasan ibn Jâbir adalah nenek-moyang Ibnu Khaldun yang mula-mula datang ke Afrika Utara dan Ceuta adalah kota yang pertama kali mereka pijak, sebelum pindah ke Tunis pada tahun 1223 M. Di Tunis, tempat barunya,

---

nenek-moyangnya yang ketinggalan dan itu tidak dapat diketahui. Baca A. Mukti Ali, *Ibn Chaldun dan Asal-Usul Sosiologi*, Bagian Pertama (Cet. I; Yogyakarta: Yayasan Nida, 1970), hlm. 13.

566. Ali Abdulwahid Wafi, *Ibnu Khaldun: Riwayat dan Karyanya*, terj. Ahmadie Thaha (Cet. I; Jakarta: Grafitipers, 1985), hlm. 3.
567. Lihat Munawir Sjadzali, *Islam dan Tata Negara: Ajaran, Sejarah dan Pemikiran* (Cet. V; Jakarta: UI-Press, 1993), hlm. 90 dan Fathiyyah Hasan Sulaiman, *Pandangan Ibnu Khaldun tentang Ilmu dan Pendidikan*, terj. HMD. Dahlan (Cet. I; Bandung: Diponegoro, 1987), hlm. 11. Adalah kebiasaan orang Andalusia dan Maroko pada waktu itu untuk menambahkan huruf *wau* dan *nûn* dibelakang nama-nama orang terkemuka, sebagai tanda penghormatan. Misalnya Khâlid menjadi Khaldûn, Hâmid menjadi Hamdûn, Zaid menjadi Zaidûn dan sebagainya.
568. Osman Raliby, *Ibnu Chaldun tentang Masyarakat dan Negara* (Cet. III; Jakarta: Bulan Bintang, 1965), hlm. 1 dan W. Montgomery Watt, *A History of Islamic Spain* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1977), hlm. 136.
569. Di antara keturunan Banû Khaldûn yang banyak memainkan peran dalam bidang politik praktis adalah Kuraib. Beliau pernah menjabat sebagai gubernur Sevilla selama 10 tahun pada akhir abad ke-9 M. Lebih lanjut, baca A. Mukti Ali, *Ibn Chaldun dan Asal-usul*, hlm. 14; Ali Abdulwahid Wafi, *Ibnu Khaldun: Riwayat*, hlm. 8; Osman Raliby, *Ibnu Khaldun tentang Masyarakat*, hlm. 2-3.
570. A. Rahman Zainuddin, *Kekuasaan dan Negara: Pemikiran Politik Ibnu Khaldun* (Cet. I; Jakarta: Gramedia, 1992), hlm. 43.

Banû Khaldûn tetap memainkan peran yang cukup penting. Muhammad ibn Muhammad, kakek Ibnu Khaldun, adalah seorang *Hâjib*, Kepala Rumah Tangga Istana dinasti H̲afsh. Dia sangat dikagumi dan disegani kalangan istana. Berkali-kali Amîr Abû Yahya al-Lihyânî (w. 711 H), pemimpin dinasti al-Muwah̲hîdûn yang telah menguasai bani Hafsh di Tunis, menawarkan kedudukan yang lebih tinggi kepada Muh̲ammad ibn Muh̲ammad, tapi tawaran ini ditolaknya. Pada akhir hayatnya, kakek Ibnu Khaldun ini lebih suka mendalami ilmu-ilmu keagamaan hingga wafatnya pada 1337 M.

Adalah Muh̲ammad ibn Muh̲ammad, ayah Ibnu Khaldun yang namanya sama dengan nama kakeknya, lebih suka bergelut dalam bidang ilmu pengetahuan. Dia banyak menerima pengaruh dari sang ayah yang pada akhir hidupnya lebih memfokuskan diri pada bidang tersebut. Dia berpandangan bahwa dalam keadaan yang serba tidak menentu adalah sangat berbahaya bermain dalam dunia politik. Oleh karena itu, ayah Ibnu Khaldun lebih serius menekuni dunia ilmu pengetahuan sehingga dalam sejarah ia terkenal sebagai orang yang mahir dalam bidang bahasa Arab, tasawwuf, tafsir, dan sastra.[571] Dia meninggal dunia pada 1349 M akibat terserang wabah penyakit pes,[572] apa yang disebut para sejarawan dengan istilah *The Black Death*,[573] pada saat Ibnu Khaldun berusia 17 tahun. Muhammad wafat dengan meninggalkan lima orang putra, yaitu 'Abd Al-Rah̲mân (pengarang *al-Muqaddimah*), 'Umar, Musa, Yahya, dan Muhammad.[574]

Dari latar belakang keluarga yang banyak bergerak dalam bidang politik dan ilmu pengetahuan seperti inilah Ibnu Khaldun dilahirkan di Tunis pada awal Ramadhan 732 H.[575] Menurut perhitungan para sejarawan bertepatan pada 27

---

571. Ali Abdulwahid Wafi, *Ibnu Khaldun: Riwayat dan Karyanya*, hlm. 10.
572. Ibnu Khaldun menyebut penyakit ini dengan istilah *al-thâ'ûn al-jârif* yang kemudian diterjemahkan oleh Franz Rosenthal menjadi *destructive plague.* Lihat Ibnu Khaldun, *Muqaddimah Ibn Khaldûn* (Cet. I; Mesir: al-Azhariyyah, 1930), hlm. 27 (Selanjutnya disebut *Muqaddimah Ibn Khaldûn*) dan Ibn Khaldun, *The Muqaddimah: An Introduction to History*, terj. Franz Rosenthal (Cet. IX; Princeton, Princeton University Press, 1989), hlm. 30.
573. Lihat misalnya Abderrahmane Lakhsassi, "Ibn Khaldun" dalam Seyyed Hossein Nasr dan Oliver Leaman, *History of Islamic Philosophy,* Bagian I (Cet. I; London: Routledge, 1996), hlm. 350 dan Albert Hourani, *A History of The Arab Peoples* (New York: Warner Books, 1992), hlm. 2.
574. Dari lima bersaudara ini, 'Abd Al-Rah̲mân dan Yahya adalah yang terkenal dalam lintasan sejarah Islam. Baca A. Mukti Ali, *Ibn Chaldun dan Asal-Usul*, hlm. 16 dan A. Rahman Zainuddin, *Kekuasaan dan Negara*, hlm.44.
575. Penyebutan awal Ramadhan ini sesuai dengan apa yang dituturkan Ibnu Khaldun dalam otobiografinya. Baca Ibnu Khaldun, "Al-Ta'rîf bi Ibn Khaldûn wa Rih̲latuh Gharban wa Syarqan" dalam *Târîkh Ibn Khaldûn*, Jilid VII (Cet. I; Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1992), hal. 457. (Selanjutnya disebut *al-Ta'rîf*).

Mei 1332 M.[576] Kondisi keluarga seperti itu kiranya telah berperan dominan dalam membentuk kehidupan Ibnu Khaldun. Dunia politik dan ilmu pengetahuan telah menyatu dalam diri Ibnu Khaldun. Ditambah dengan kecerdasan otaknya juga bertanggung jawab bagi pengembangan kariernya.

Fase Pertama: Masa Pendidikan

Fase pertama ini dilalui Ibnu Khaldun di Tunis dalam jangka waktu 18 tahun antara 1332 sampai 1350 M. Seperti halnya tradisi kaum Muslim pada waktu itu, ayah Ibnu Khaldun adalah guru pertama yang telah mendidiknya secara tradisional dengan mengajarkan dasar-dasar agama Islam.[577] Hal ini dapat dipahami karena Muhammad ibn Muhammad, ayah Ibnu Khaldun adalah seorang yang berpengetahuan agama tinggi. Namun sangat disayangkan, pendidikan Ibnu Khaldun yang diterima dari sang ayah tidak dapat berlangsung lama karena ayahnya meninggal dunia pada 1349 M akibat terserang wabah *The Black Death*, seperti yang telah dijelaskan di atas. Kematian ayahnya, selain menjadikan suatu kesedihan bagi Ibnu Khaldun, juga memiliki kesan tersendiri. Semenjak kematian ayahnya, Ibnu Khaldun mulai belajar hidup mandiri dan bertangung jawab. Dari sinilah Ibnu Khaldun mulai hidup sebagai manusia dewasa yang tidak menggantungkan diri kepada keluarganya.

Di samping dari sang ayah, Ibnu Khaldun juga mempelajari berbagai disiplin ilmu keagamaan dari para guru di Tunis. Diketahui bahwa Tunis pada waktu itu merupakan markas ulama dan sastrawan, tempat berkumpulnya ulama Andalusia yang lari menuju Tunis akibat berbagai peristiwa politik.[578] Dalam *al-Ta'rîf*, Ibnu Khaldun menyebutkan beberapa gurunya yang berjasa dalam perkembangan intelektual, di antaranya Abû 'Abdillâh Muhammad ibn Sa'd Al-Ansharî dan Abû Al-'Abbâs Ahmad ibn Muhammad al-Bathornî dalam ilmu qira'at, Abû 'Abdillâh ibn Al-'Arabi Al-Hashâyirî dan Abû Al-'Abbâs Ahmad ibn Al-Qashshar dalam ilmu gramatika Arab, Abû 'Abdillâh Muhammad ibn Bahr dan Abû 'Abdillâh ibn Jâbir Al-Wâdiyasyî dalam sastra, Abû 'Abdillâh ibn 'Abdillâh Al-Jayyâni dan Abû 'Abdillâh ibn 'Abd Al-Salâm dalam fiqh, Abû Muhammad ibn 'Abd Al-Muhaimin

576. Lihat misalnya Mohammad Abdullah Enan, *Ibn Khaldun: His Life*, hlm. 2; Philip K. Hitti, *Makers of Arab* (New York: Harper & Row Publishers, 1971), hlm. 241; Zainab Al-Khudhairi, *Filsafat Sejarah Ibn Khaldun*, terj. Ahmad Rafi' Utsmani (Cet. I; Bandung: Pustaka, 1987), hlm.10.
577. Lihat N.J. Dawood, "Introduction" dalam Ibn Khaldun, *The Muqaddimah: An Introduction to History*, terj. Franz Rosenthal (Cet. IX; Princeton, Princeton University Press, 1989), hlm. vii. Lihat juga M. Atiqul Haque, *Wajah Peradaban: Menelusuri Jejak Pribadi-pribadi Besar Islam*, terj. Budi Rahmat dkk. (Cet. I; Bandung: Zaman Wacana Mulia, 1998), hlm. 86.
578. Fathiyyah Hasan Sulaiman, *Pandangan Ibnu Khaldun*, hlm. 13.

al-Hadhramî dalam hadis, Abû Al-'Abbâs Ahmad Al-Zawâwî dalam tafsir dan Abû 'Abdillâh Muhammad ibn Ibrâhîm Al-Âbilî dalam bidang *ulûm 'aqliyyah*, seperti filsafat, logika, dan metafisika.[579] Di samping disiplin-disiplin ini, Ibnu Khaldun juga tertarik untuk mempelajari ilmu politik, sejarah, ekonomi, dan geografi.[580] Menurut Toynbee, pendidikan yang diperoleh Ibnu Khaldun dari para gurunya sangat mendalam dan terkesan dalam dirinya, meskipun pendidikan tersebut sangatlah bersifat skolastik.[581]

Di lihat dari banyaknya disiplin yang dipelajari pada masa mudanya, dapat diketahui bahwa Ibnu Khaldun memiliki kecerdasan otak yang luar biasa. Hal ini menunjukkan bahwa Ibnu Khaldun adalah orang yang memiliki ambisi yang tinggi, yang tidak puas dengan hanya satu disiplin ilmu. Pengetahuannya begitu luas dan bervariasi. Oleh karena itu, wajar apabila para sejarawan menganggap pengetahuan Ibnu Khaldun ibarat sebuah ensiklopedi. Dalam catatan sejarah, Ibnu Khaldun sangat dikenal tidak menguasai satu bidang ilmu. Ini merupakan suatu kelebihan yang sekaligus juga merupakan kekurangannya.

Fase Kedua: Masa Politik Praktis

Fase kedua dilalui Ibnu Khaldun dalam berbagai tempat seperti di Fez, Granada, Bougie, Biskara, dan lain-lain dalam jangka waktu 32 tahun antara 1350 sampai 1382 M. Pendidikan yang diterima Ibnu Khaldun, baik dari orangtuanya maupun dari para gurunya, sangat memengaruhi perkembangan intelektualnya. Oleh karena itu, mudah dipahami mengapa Ibnu Khaldun mengalami kesedihan yang mendalam ketika terjadi wabah penyakit pes yang secara epidemik telah menyerang belahan dunia bagian Timur dan Barat. Wabah ini telah menyebabkan orangtua dan sebagian para guru Ibnu Khaldun meninggal, dan sebagian guru lainnya yang masih hidup mengungsi ke Kota Fez di Maroko.[582] Semenjak peristiwa inilah Ibnu Khaldun terpaksa menghentikan aktivitas belajar dan mengalihkan perhatian pada bidang pemerintahan.[583]

---

579. Lihat *al-Ta'rîf*, hlm. 457-460.
580. Lihat Muhsin Mahdi, *Ibn Khaldun's Philosophy of History: A Study in Philosophic Foundation of The Science of Culture* (Chicago: The University of Chicago Press, 1964), hlm. 28-29.
581. Arnold J. Toynbee, *A Study of History*. Vol. III (London: Oxford University Press, 1956), hlm. 322 dalam catatan nomor 2.
582. Lihat Mohammad Abdullah Enan, *Ibn Khaldun: His Life*, hlm. 9 dan Munawir Sjadzali, *Islam dan Tata Negara*, hlm. 90-91.
583. Menurut al-Khudhairi, alasan lain yang menyebabkan Ibnu Khaldun berhenti studi pada saat mudanya adalah karena memang Ibnu Khaldun memiliki jiwa petualang dan merantau. Baca Zainab Al-Khudhairi, *Filsafat Sejarah Ibn Khaldun*, hlm. 11.

Karier pertama Ibnu Khaldun dalam bidang pemerintahan adalah sebagai *Shâhib al-'Allâmah* (Penyimpan Tanda Tangan)[584] pada Pemerintahan Abû Muhammad ibn Tafrakin di Tunis pada usia mendekati 20 tahun.[585] Pekerjaan yang memerlukan keterampilan beretorika (Ilmu Balaghah)[586] ini hanya dapat dijalani Ibnu Khaldun selama kurang lebih dua tahun. Ibnu Khaldun kemudian berkelana menuju Biskara karena pada 1352 M, Tunis diserang dan dikuasai oleh Amîr Abû Zaid, penguasa Konstantin yang merupakan cucu sultan Abû Yahya Al-Hafshî. Di kota inilah pada 1353 M, Ibnu Khaldun menikah dengan putri seorang panglima perang bani Hafsh, Jenderal Muhammad ibn Al-Hâkim.[587]

Pada waktu Abû 'Inân menjadi raja Maroko,[588] Ibnu Khaldun mencoba mendekatinya demi promosi diri ke posisi yang lebih tinggi. Sultan Abû 'Inân menerimanya dengan penuh hormat, bahkan mendudukkannya sebagai sekretaris kesultanan di Fez, Maroko. Di kota inilah Ibnu Khaldun memulai karier dalam dunia politik praktis pada tahun 1354 M. Selama delapan tahun tinggal di Fez, banyak perilaku-perilaku politik yang telah dilakukan Ibnu Khaldun. Belum lama menjabat sebagai Sekretaris Kesultanan, ia dicurigai Abû 'Inân sebagai pengkhianat bersama pangeran Abû 'Abdillâh Muhammad dari bani Hafsh yang berusaha melakukan satu komplotan politik. Ibnu Khaldun akhirnya dipenjarakan selama 21 bulan dan dibebaskan pada saat Abû Sâlim menjabat sebagai Sultan Maroko. Dengan sultan yang baru ini, Ibnu Khaldun kembali mendapat posisi penting di pemerintahan. Akan tetapi, keadaan seperti ini tidak berlangsung lama. Iklim politik yang penuh intrik telah menyebabkan Abû Sâlim terbunuh dalam suatu pemberontakan pada 1361 M. Oleh karena suasana di Fez tidak menentu, Ibnu Khaldun bermaksud meninggalkan Afrika Utara, demi kariernya sebagai politikus

---

584. Yaitu bertugas memberikan stempel dan menyimpan surat-surat keputusan raja. Kadang-kadang ia juga harus menulis kalimat-kalimat pujian kepada Allah di permulaan atau akhir surat untuk menunjukkan bahwa surat itu sudah lengkap dan sah. Baca *al-Ta'rîf*, hlm. 476. Pekerjaan ini tidak mempunyai kedudukan eksekutif atau administratif, tetapi ia adalah pemegang rahasia semua persoalan kenegaraan sehingga dimungkinkan dapat bertindak sebagai penasihat raja.
585. A. Mukti Ali, *Ibn Chaldun dan Asal-Usul*, hlm. 17
586. Husain 'Âshî, *Ibn Khaldûn Muarrikhan* (Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1991), hlm. 22.
587. Baca Aziz al-Azmeh, *Ibn Khaldun* (London: Routledge, 1990), hlm. 1 dan Osman Raliby, *Ibnu Chaldun tentang Masyarakat*, hlm. 13. Di dalam *al-Ta'rîf*, Ibnu Khaldun memang tidak pernah menceritakan masalah keluarga dan putra-putrinya.
588. Abû 'Inân menjadi raja Maroko dengan Fez sebagai ibukotanya setelah melakukan pemberontakan terhadap ayahnya, Sultan Abû Al-Hasan. Dengan segera ia melakukan invasi ke Aljazair, Tilmisan, dan Bougie. Lebih lanjut, baca A. Mukti Ali, *Ibn Khaldun dan Asal-Usul*, hlm. 21 dan Ali Abdulwahid Wafi, *Ibnu Khaldun: Riwayat dan Karyanya*, hlm. 23.

dan pengamat. Ibnu Khaldun akhirnya memantapkan diri pergi ke Spanyol dan sampai di Granada pada 26 Desember 1362 M.[589]

Ibnu Khaldun disambut baik oleh Raja Granada, Abû 'Abdillâh Muhammad ibn Yûsuf ibn Ismâ'il ibn Ahmar, raja ketiga Banû Ahmar yang sering dikenal dengan panggilan Raja Muhammad V. Raja ini didampingi oleh seorang perdana menteri bernama Lisân Al-Dîn Ibn Al-Khâtîb, sastrawan terkenal dari Spanyol.[590] Setahun berikutnya, Ibnu Khaldun ditunjuk oleh Raja sebagai duta ke istana Raja Pedro El Cruel, Raja Kristen Castilla di Sevilla.[591] Sebagai seorang diplomat yang ditugaskan untuk mengadakan perjanjian damai antara Granada dan Sevilla, Ibnu Khaldun dianggap telah membawa suatu keberhasilan. Penguasa Kristen bukan hanya menghormatinya, melainkan pula berusaha menggaetnya melalui tawaran membuka kembali lahan perkebunan yang dahulu milik keluarga Ibnu Khaldun di Sevilla, tetapi ditolaknya.[592] Penolakan ini dapat dimengerti karena posisi Ibnu Khaldun ketika itu adalah sebagai seorang diplomat, yang harus bersikap waspada terhadap lawan diplomasinya. Ibnu Khaldun kiranya tidak boleh mudah tergiur oleh tawaran-tawaran lawan politiknya.

Karena keberhasilannya yang luar biasa dalam menjalankan tugas diplomasi itu, Raja Muhammad V memberi Ibnu Khaldun tempat dan kedudukan yang semakin penting di Granada. Hal ini telah menyebabkan munculnya rasa iri dan cemburu bagi perdana menteri Ibn al-Khâtîb yang merupakan sahabat dekat Ibnu Khaldun.[593] Melihat gelagat seperti ini, Ibnu Khaldun akhirnya memutuskan untuk kembali ke Afrika Utara.[594] Di Afrika Utara Ibnu Khaldun berkali-kali

---

589. Lihat N.J. Dawood, "Introduction", hlm. viii dan Ahmad Syafii Maarif, *Ibn Khaldun dalam Pandangan Penulis Barat dan Timur* (Cet. I; Jakarta: Gema Insani Press, 1996), hlm. 14. Selama di Fez, selain berkecimpung dalam dunia politik, Ibnu Khaldun sempat mempergunakan waktu luangnya untuk belajar kepada para ilmuwan di kota ini. Bahkan ia menganggap Fez sebagai tempat memperoleh petunjuk, taman ilmu pengetahuan. Baca Ibnu Khaldun, *Muqaddimah Ibn Khaldûn*, terj. Ahmadie Thaha (Cet. II; Jakarta: Pustaka Firdaus, 2000), hlm. 11. (Selanjutnya disebut *Muqaddimah*).
590. Penyambutan secara hormat kepada Ibnu Khaldun oleh raja dan perdana menterinya mudah dipahami karena mereka merasa berhutang jasa kepada Ibnu Khaldun yang telah memberinya perlindungan di Fez tatkala berada di pengasingan, sebagai akibat dari adanya pemberontakan yang dilakukan oleh saudaranya, Ismail. Baca Munawir Sjadzali, *Islam dan Tata Negara*, hlm. 93.
591. Lihat Aziz al-Azmeh, *Ibn Khaldun*, hlm. 3 dan Zainab Al-Khudhairi, *Filsafat Sejarah Ibn Khaldun*, hlm. 12.
592. Fuad Baali dan Ali Wardi, *Ibn Khaldun dan Pola Pemikiran Islam,* terj. Ahmadie Thaha (Cet. I; Jakarta: Pustaka Firdaus, 1989), hlm. 10 dan Mohammad Abdullah Enan, *Ibn Khaldun: His Life*, hlm. 34.
593. Lihat Charles Issawi, *Filsafat Islam Tentang Sejarah*, terj. A. Mukti Ali (Cet. I; Jakarta: Tintamas, 1962), hlm. 4.
594. Ada anggapan lain yang menyebutkan bahawa kepergian Ibnu Khaldun meninggalkan Granada disebabkan oleh kebiasaan agitasi politik Ibnu Khaldun yang meramalkan tentang situasi imperium Islam di Spanyol sudah mulai rapuh, tidak dapat memberikan banyak keberuntungan. Baca Gaston

mendapat tawaran untuk menduduki jabatan politik dari para amir, dan untuk kesekian kalinya Ibnu Khaldun berpindah tangan dari satu penguasa ke penguasa lainnya.

Pada akhirnya setelah sekian lama malang-melintang dalam dunia politik praktis yang penuh risiko dan tantangan, Ibnu Khaldun sampai pada suatu kesimpulan bahwa bergerak dalam dunia ini, meskipun memiliki dinamika tersendiri, tidak membawa ketenteraman dan kebahagiaan bagi diri dan keluarganya.[595] Ibnu Khaldun kiranya telah merasa jenuh dan lelah untuk terus terlibat dalam urusan politik. Naluri kesarjanaan telah memaksanya untuk menjauhi kehidupan yang penuh gejolak dan tantangan ini.[596] Pada kondisi jiwa seperti inilah Ibnu Khaldun memasuki suatu tahapan dari kehidupannya dalam apa yang disebut Monteil dengan istilah *khalwat* Ibnu Khaldun.[597]

Masa *khalwat* ini dialami Ibnu Khaldun dalam jangka empat tahun dari 1374 sampai 1378 M. Dia mengasingkan diri pada suatu tempat terpencil yang terkenal dengan sebutan Qal'at Ibnu Salamah.[598] Di tempat ini Ibnu Khaldun dapat terbebas dari kesusahan dan huru-hara urusan umum. Oleh karena itu, ia dapat memfokuskan diri untuk mulai menulis *Sejarah Universal*-nya. Dalam masa pengunduran diri inilah Ibnu Khaldun berhasil merampungkan *al-Muqaddimah*, sebuah karya yang seluruhnya orisinal yang diramu berdasarkan penelitian yang baik.[599]

Setelah *Al-Muqaddimah* rampung ditulis, pada musim gugur tahun 1378 M, Ibnu Khaldun meninggalkan Qal'at Ibnu Salamah menuju Tunis. Ada beberapa alasan mengapa Ibnu Khaldun kembali ke Tunis. Fuad Baali dan Ali Wardi menyebutkan karena Ibnu Khaldun merasa jenuh di pengasingan.[600] Sementara itu, kebanyakan pakar menjelaskan bahwa kembalinya Ibnu Khaldun ke Tunis

---

Bouthoul, *Teori-Teori Filsafat Sosial Ibn Khaldun*, terj. Yudian W. Asmin (Cet. I; Yogyakarta: Titian Ilahi Press, 1998), hlm. 18-19.

595. A. Rahman Zainuddin, *Kekuasaan dan Negara: Pemikiran Politik Ibnu Khaldun*, hlm. 48.
596. Ahmad Syafii Maarif, *Ibn Khaldun dalam Pandangan Penulis Barat dan Timur*, hlm. 16.
597. Vincent Monteil, "Ibnu Khaldun: Pembina Kritik Sejarah dan Perintis Sosiologi Modern pada Abad XIV" dalam Ibnu Khaldun, *Mukaddimah Ibnu Khaldun: Suatu Pendahuluan*, Bagian Pertama (Cet. I; Jakarta: Faizan, 1982), hlm. 4-5. Istilah *khalwat* biasanya digunakan dalam mistisisme Islam yang dipahami sebagai upaya untuk mengambil napas untuk membuat rumusan baru demi persiapan diri pada langkah berikutnya.
598. Qal'at Ibnu Salamah terletak di Oran, wilayah Aljazair. Sebutan Salamah diambil dari nama pendirinya, yaitu Salamah bin 'Ali bin Nashr bin Sulthan, pemimpin Dinasti Bodlatin di Tojin. Lihat Ali Abdulwahid Wafi, *Ibnu Khaldun: Riwayat*, hlm. 46 catatan nomor 1.
599. Baca Arnold J. Toynbee, *A Study of History*, hlm. 326.
600. Fuad Baali dan Ali Wardi, *Ibn Khaldun dan Pola Pemikiran*, hlm. 12. Hal serupa juga dikemukakan Osman Raliby bahwa Ibnu Khaldun merindukan kembali kehidupan ramai yang biasa dialaminya,

lebih didorong oleh keinginannya untuk merampungkan *Kitâb al-'Ibar*-nya. Tunis dipandang Ibnu Khaldun sebagai kota yang paling tepat karena memiliki banyak perpustakaan yang kaya akan referensi-referensi yang diperlukan.[601] Di samping itu, kerinduan Ibnu Khaldun akan Tunis sebagai kota tempat kelahirannya dan kerinduannya akan dunia politik juga dapat dijadikan alasan lain dalam masalah ini.[602]

Kebahagiaan Ibnu Khaldun untuk dapat menikmati hidup di tanah kelahirannya tidak dapat berlangsung lama. Beberapa temannya telah menunjukkan sikap bermusuhan kepadanya.[603] Di samping itu, sultan Tunis yang pada waktu itu dipegang oleh Abû Al-'Abbâs telah memberikan perintah kepada para sarjana Tunis untuk ikut serta dalam menumpas beberapa pemberontakan. Ibnu Khaldun kiranya tidak menyukai tugas yang berbahaya ini. Oleh karena itu, Ibnu Khaldun memutuskan untuk pergi menunaikan ibadah haji. Ibnu Khaldun meninggalkan Tunis pada 24 Oktober 1382 M menuju Makkah. Dalam perjalanan menuju Makkah ia menyempatkan diri untuk singgah di Kairo.[604] Dengan kepergiannya ke Kairo, berakhirlah petualangan Ibnu Khaldun sebagai seorang politikus yang banyak terlibat dalam intrik-intrik politik, yang kadang-kadang telah membuatnya menjadi seorang oportunis.

Fase Ketiga: Masa Kepengajaran dan Kehakiman

Masa ini merupakan fase terakhir dari tahapan kehidupan Ibnu Khaldun. Fase ini dihabiskannya di Mesir selama kurang lebih 24 tahun, yaitu antara 1382 sampai 1406 M. Fase ini dapat dikatakan sebagai masa pengabdian Ibnu Khaldun dalam bidang akademik dan pengadilan.

---

sesuatu yang tidak ditemukan di Qal'at Ibnu Salamah. Baca Osman Raliby, *Ibnu Khaldun tentang Masyarakat*, hlm. 23.

601. Lihat misalnya, Charles Issawi, *Filsafat Islam tentang Sejarah*, hlm. 5; Ali Abdulwahid Wafi, *Ibnu Khaldun: Riwayat*, hlm. 49 dan Munawir Sjadzali, *Islam dan Tata Negara*, hlm. 96.
602. Perbedaan kehidupan politik Ibnu Khaldun di sini dengan periode sebelumnya adalah bahwa Ibnu Khaldun setelah masa *khalwat* itu tidak lagi terlibat dalam intrik-intrik politik praktis yang banyak menguras energi. Baca Ahmad Syafii Maarif, *Ibn Khaldun dalam Pandangan*, hlm. 17.
603. Kehadiran kembali Ibnu Khaldun di Tunis tidak disambut baik oleh ulama setempat. Mereka telah menganggap Ibnu Khaldun sebagai pesaingnya dalam mengajarkan ilmu pengetahuan. Oleh karena itu, mereka senantiasa menunjukkan sikap bermusuhan kepada Ibnu Khaldun. Lebih lanjut, baca Charles Issawi, *Filsafat Islam tentang Sejarah*, hlm. 5 dan A. Rahman Zainuddin, *Kekuasaan dan Negara*, hlm. 49.
604. Lihat Fuad Baali dan Ali Wardi, *Ibn Khaldun dan Pola Pemikiran*, hlm. 12 dan Ahmad Syafii Maarif, *Ibn Khaldun dalam Pandangan*, hlm. 17.

Ibnu Khaldun tiba di Kairo, Mesir pada 6 Januari 1383 M[605] yang pada waktu itu berada dalam kekuasaan Dinasti Mamlûk.[606] Dalam lintasan sejarah Islam, periode Mamlûk secara keseluruhan dapat dianggap sebagai zaman kemakmuran dan kecemerlangan. Pada masa ini telah dikembangkan hubungan perdagangan dengan raja-raja Kristen di Eropa.[607] Oleh karena itu, wajar apabila Ibnu Khaldun merasa kagum dengan kemajuan peradaban yang telah dicapai Kairo. Ibnu Khaldun telah menyebut Kairo, ibu kota Mesir, sebagai ibu negara dunia dan pusat Islam.[608] Kekaguman Ibnu Khaldun dapat dimengerti karena ia terbiasa hidup di Afrika Utara dan Spanyol yang suhu politiknya selalu tidak menentu, sedangkan suhu politik di Mesir pada waktu itu dapat dikatakan stabil.

Al-Muqaddimah yang merupakan *magnum opus* Ibnu Khaldun kiranya telah sampai di Kairo lebih awal daripada kedatangan pengarangnya.[609] Oleh karena itu, tidak heran jika kedatangan Ibnu Khaldun ke kota ini disambut gembira oleh kalangan akademisi. Di sinilah tugas baru sebagai seorang pengajar dilakukan Ibnu Khaldun. Ibnu Khaldun banyak memberikan kuliah di lembaga-lembaga pendidikan Mesir, seperti Universitas Al-Azhar, Sekolah Tinggi Hukum Qamhiyyah, Sekolah Tinggi Zhâhiriyyah dan Sekolah Tinggi Shargatmusyiyyah.[610] Matakuliah yang disampaikan Ibnu Khaldun adalah hadis, fiqih Maliki, dan beberapa teori tentang sejarah dan kemasyarakatan yang ditulis di dalam *al-Muqaddimah*-nya.[611] Dari banyaknya aktivitas akademik yang dilakukan di Mesir, kiranya tampak perubahan orientasi pemikiran Ibnu Khaldun. Dahulu ketika berada di Afrika Utara, usaha untuk mencapai popularitas dilakukan Ibnu Khaldun melalui jalur politik, tetapi sekarang ketika berada di Mesir, untuk meraih hal itu dilaluinya melaui jalur akademik.

---

605. Sebelum ke Kairo, Ibnu Khaldun singgah dulu di pelabuhan Iskandariah, Mesir selama satu bulan. Perjalanan dari Tunis ke Iskandariah ditempuh Ibnu Khaldun kurang lebih dalam jangka waktu 40 hari. Jadi, ia tiba di Iskandariah pada 8 Desember 1382 M.
606. Dinasti Mamlûk berasal dari budak-budak Turki dan Circassian yang dibeli oleh Najm Al-Dîn, sultan dinasti Ayyûbiyyah, untuk dijadikan pengawal-pengawal pribadi kerajaan. Mereka berkuasa di Mesir dari tahun 1259 sampai 1517 M. Lebih lanjut, baca Hassan Ibrahim Hassan, *Sejarah dan Kebudayaan Islam*, terj. Djahdan Humam (Cet. I; Yogyakarta: Kota Kembang, 1989), hlm. 313-324.
607. Lihat Ali Mufrodi, *Islam di Kawasan Kebudayaan Arab* (Cet. I; Jakarta: Logos, 1997), hlm. 119.
608. Baca *al-Ta'rîf*, hlm. 559. Baca juga A. Mukti Ali, *Ibn Chaldun dan Asal-Usul*, hlm. 51-52.
609. Lihat Jamil Ahmad, *Seratus Muslim Terkemuka*, terj. Tim Penerjemah Pustaka Firdaus (Cet. VI; Jakarta: Pustaka Firdaus, 1996), hlm. 421. *Al-Muqaddimah*, walaupun belum tersebar secara meluas, sudah cukup terkenal dan diperbincangkan orang di Mesir. Hal ini disebabkan karena posisi Mesir pada waktu itu dianggap sebagai pusat peradaban Islam. Jadi, wajar saja apabila karya-karya terkenal para sarjana Muslim sampai lebih dahulu di Mesir daripada negara-negara lainnya.
610. Lihat Osman Raliby, *Ibnu Chaldun tentang Masyarakat*, hlm. 27.
611. Ali Abdulwahid Wafi, *Ibnu Khaldun: Riwayat*, hlm. 55.

Selain berjuang dalam dunia akademik, Ibnu Khaldun juga melakukan kegiatan-kegiatan yang berkaitan dengan reformasi hukum.[612] Pada 8 Agustus 1384 M, Ibnu Khaldun diangkat oleh sultan Mesir, Al-Zhâhir Barqûq, sebagai Hakim Agung Madzab Maliki pada Mahkamah Mesir. Jabatan yang dikerjakan dengan penuh antusiasme ini telah dimanfaatkan Ibnu Khaldun untuk melakukan reformasi dalam bidang hukum. Dia berupaya membasmi tindak korupsi dan hal-hal yang tidak beres lainnya di mahkamah tersebut. Akan tetapi, reformasi ini kiranya telah membuat orang-orang yang merasa dirugikan menjadi marah. Mereka kemudian berusaha memfitnah Ibnu Khaldun dengan berbagai tuduhan sehingga ia dicopot dari jabatan ini setelah satu tahun memangkunya. Fitnah yang dituduhkan kepada Ibnu Khaldun sebenarnya tidak dapat dibuktikan, tetapi ia tetap bermaksud mengundurkan diri dari jabatannya.[613] Kehidupan Ibnu Khaldun memang penuh dengan bahaya dan tantangan. Tantangan itu kali ini berasal dari kalangan pejabat tinggi negara yang iri kepadanya dan terjerat tindak pidana korupsi. Tantangan itu bukan lagi berasal dari masalah politik seperti yang dialaminya ketika berada dalam permusuhan tiga dinasti: Bani Hafsh, Bani 'Abd al-Wâd, dan Bani Mârin di Afrika Utara.

Pada 1387 M rencana Ibnu Khaldun yang sudah lama tertunda, yaitu menunaikan ibadah haji, baru dapat dilaksanakan. Sepulang dari perjalanan ibadah haji di Makkah, Ibnu Khaldun diangkat lagi sebagai Hakim Agung Mahkamah Mesir. Sultan Mesir yang sedang berkuasa kali ini adalah Nâshir Faraj, putra Sultan Barqûq.[614] Pada masa ini Ibnu Khaldun sempat berkunjung ke Damaskus dan Palestina menyertai Sultan dalam rangka kunjungan untuk mempertahankan kerajaannya dari serangan-serangan tentara Mongol.

Suatu peristiwa bersejarah yang mempunyai arti khusus bagi Ibnu Khaldun ketika berada di Mesir adalah pertemuannya dengan Timur, atau Barat menyebutnya dengan Tamerlane (1336-1405 M).[615] Pertemuan ini terjadi pada

612. Lihat Munawir Sjadzali, *Islam dan Tata Negara*, hlm. 97.

613. Charles Issawi, *Filsafat Islam tentang Sejarah*, hlm. 6. Bersamaan dengan pengunduran diri Ibnu Khaldun dari jabatan mahkamah agung, keluarga beliau yang sedang melakukan perjalanan dari Tunis menuju Mesir tewas tenggelam di pesisir Tripolitaine. Lebih lanjut, baca Gaston Bouthoul, *Teori-Teori Filsafat Sosial*, hlm. 23.

614. Ibnu Khaldun menjabat sebagai Hakim Agung madzhab Maliki sebanyak enam kali, antara tahun 1384 sampai 1406 M. secara pasang dan surut. Beliau merasa senang dengan tugas ini. Oleh karena itu, beliau selalu berusaha melaksanakan tugas ini dengan sebaik-baiknya. Baca Vincent Monteil, "Ibnu Khaldun: Pembina Kritik Sejarah", hlm. 5-6.

615. Timur adalah seorang Turki Sunni yang berasal dari salah satu keluarga terhormat di Transoxania. Ada kemungkinan ia mempunyai keturunan berdarah mongol dari garis ibu. Timur terkenal sebagai penakluk dunia yang disegani dan ditakuti. Lebih lanjut, baca Muhammad Tohir, *Sejarah Islam dari*

saat Timur hendak menaklukkan Mesir, setelah berhasil menaklukkan Damaskus, Syria pada 1400 M.[616] Ibnu Khaldun ditugaskan oleh Sultan Nâshir Faraj untuk mengepalai misi diplomasi dengan Timur yang sudah berada di Damaskus. Meskipun tampak sebagai seorang tentara yang kejam dengan pedang di tangan,[617] tapi menurut Ahmed, itu tidak berarti bahwa Timur tidak memiliki kepedulian dengan ulama agung pada masanya. Hal ini terbukti ketika ia bertemu dengan Ibnu Khaldun, Timur telah menyambut Ibnu Khaldun dan menerimanya dengan penuh kehormatan.[618]

Ibnu Khaldun melakukan pembicaraan dengan Timur dengan cara yang sangat hati-hati dan dengan mengerahkan segenap kemampuan seni diplomasinya.[619] Pembicaraan yang terjadi pada tahun 1401 M ini, menurut Mahdi, merupakan salah satu rekaman sejarah dunia yang sangat mengagumkan.[620] Hal ini karena pembicaraan itu dilangsungkan oleh dua tokoh dunia yang sangat kontras. Orang yang satu adalah seorang ilmuwan dan satu lagi adalah seorang penakluk dunia. Keduanya adalah produk dunia Islam abad ke-14 M yang masing-masing memiliki latar belakang yang berbeda.[621]

Pertemuan dengan Timur selama 35 hari di Damaskus, Syria, merupakan peristiwa penting terakhir yang dialami Ibnu Khaldun dalam perjalanan hidupnya yang penuh ketegangan dan penderitaan di samping kesuksesan.[622] Selain itu, pertemuan ini juga merupakan aktivitas politik yang terakhir dilakukan Ibnu Khaldun,[623] sebab sekembalinya dari Syria, ia melanjutkan profesinya sebagai

---

Andalus sampai Indus (Cet. I; Jakarta: Pustaka Jaya, 1981), hlm. 430-431 dan Marshal G.S. Hodgson, *The Venture of Islam,* Vol. II (Chicago: The University of Chicago Press, 1974), hlm. 428-429.

616. Sebab utama yang mendorong Timur untuk menaklukkan Mesir adalah tindakan Sultan Mesir yang telah menangkap Duta Besar Timur, di samping Timur sendiri mempunyai ambisi kekuasaan yang besar untuk menguasai dunia. Baca Hassan Ibrahim Hasaan, *Sejarah dan Kebudayaan*, hlm. 321. Untuk informasi lengkap tentang biografi Timur, lihat misalnya Harold Lamb, *Timurleng*, terj. Tim Penerjemah Yayasan Penerbit Franklin (Jakarta: Pembangunan, 1962).
617. Lihat Akbar S. Ahmed, *Living Islam: Tamasya Budaya Menyusuri Samarkand hingga Stornoway*, terj. Pangestuningsih (Cet. I; Bandung: Mizan, 1997), hlm. 263.
618. *Ibid*., hlm. 264.
619. Untuk mengetahui dengan jelas tentang isi pembicaraan Ibnu Khaldun dengan Timur, baca *al-Ta'rîf*, hlm. 619-623. Baca juga A. Mukti Ali, *Ibn Chaldun dan Asal-usul*, hlm. 64-64 dan Ali Abdulwahid Wafi, *Ibnu Khaldun: Riwayat*, hlm. 66-69.
620. Muhsin Mahdi, *Ibn Khaldun's Philosophy of History*, hlm. 59.
621. Pertemuan ini memiliki nilai historis bagi keduanya. Ibnu Khaldun selaku cendekiawan yang selalu bersikap praktis berharap dari pertemuan ini dapat menembus benak Sang Penakluk, agar rencana militernya dapat diketahui yang kemudian mencegahnya untuk tidak menyerang Damaskus. Sementara Timur berharap dari pertemuan ini dapat mengetahui tradisi dan tata cara orang Arab, sehingga dapat memperluas daerah taklukannya. Baca Akbar S. Ahmed, *Living Islam*, hlm. 264.
622. Lihat A. Rahman Zainuddin, *Kekuasaan dan Negara*, hlm. 50-51.
623. Lihat Vincent Monteil, "Ibnu Khaldun: Pembina Kritik Sejarah", hlm. 5.

Hakim Agung Mazhab Maliki hingga wafatnya. Ibnu Khaldun wafat pada tanggal 16 Maret 1406 M (26 Ramadhan 808 H)[624] dalam usia 74 tahun di Mesir. Jenazahnya dimakamkan di pemakaman para sufi di luar Bâb al-Nâshir, Kairo.

b. Corak Pemikiran Ibnu Khaldun

Ibnu Khaldun sebagai seorang pemikir adalah produk sejarah.[625] Oleh karena itu, untuk membaca pemikirannya, aspek historis yang mengitarinya tidak dapat dilepaskan begitu saja. Namun yang jelas, pemikiran Ibnu Khaldun tidak dapat dipisahkan dari akar pemikiran Islamnya. Di sinilah letak alasan mengapa Iqbal mengatakan bahwa seluruh semangat *al-Muqaddimah,* yang merupakan manifestasi pemikiran Ibnu Khaldun, diilhami pengarangnya dari Al-Quran sebagai sumber utama dan pertama ajaran Islam.[626] Dengan demikian, pemikiran Ibnu Khaldun dapat dibaca melalui *setting* sosial yang mengitarinya, yang diungkapkan baik secara lisan maupun tulisan, sebagai sebuah kecenderungan.

Sebagai seorang filsuf Muslim,[627] pemikiran Ibnu Khaldun sangatlah rasional dan banyak berpegang kepada logika.[628] Hal ini sangat dimungkinkan karena Ibnu Khaldun pernah belajar filsafat pada masa mudanya. Banyak pemikiran para filsuf sebelumnya telah memengaruhi pemikiran filsafatnya.[629] Tokoh yang

---

624. Ada tiga versi tentang tanggal wafat Ibnu Khaldun. Osman Raliby menyebutnya tanggal 17 Maret dan Zainab Al-Khudhairi menyebutkan tanggal 19 Maret. Namun kebanyakan para ahli seperti Wafi, Mukti Ali, Fuad Baali, dan Ali Wardi menyebutnya tanggal 16 Maret 1406 M.
625. Dari sini muncul apa yang disebut sejarah pemikiran atau sejarah intelektual. Istilah "pemikir" merupakan sesuatu yang ambigu, dapat diterapkan kepada siapa saja yang memiliki spesialisasi tertentu. Ia dapat diterapkan kepada seorang *philosopher*, *thinker*, *scholar,* atau intelektual, yang merujuk kepada figur terpelajar. Baca A. Luthfi Assyaukanie, "Tipologi dan Wacana Pemikiran Arab Kontemporer" *Paramadina: Jurnal Pemikiran Islam*, Vol. I, No. 1, Juli-Desember 1998, hlm. 58.
626. Muhammad Iqbal, *Membangun Kembali Pikiran Agama dalam Islam*, terj. Ali Audah dkk. (Cet. I; Jakarta: Tintamas, 1966), hlm. 151. Bandingkan dengan Ilyas Ba-Yunus dan Farid Ahmad yang menyebutkan bahwa Ibnu Khaldun tidak mesti menulis *al-Muqaddimah* untuk berkhidmat kepada Islam. Baca Ilyas Ba-Yunus dan Farid Ahmad, *Sosiologi Islam dan Masyarakat Kontemporer*, terj. Hamid Basyaib (Cet. VII; Bandung: Mizan, 1997), hlm. 42.
627. Banyak pakar telah memasukkan Ibnu Khaldun sebagai seorang filsuf. Lihat misalnya, M. Saeed Sheikh, *Studies in Muslim Philosophy* (Cet. I; Delhi: Adam Publishers & Distributors, 1994), hlm. 181-195.; T.J. de Boer, *The History of Philosophy in Islam*, terj. Edward R. Jones (New York: Dover Publications Inc., 1967), hlm. 200-208; Muhammad Luthfî Jum'ah, *Târîkh Falâsifah al-Islâm fî al-Masyriq wa al-Maghrib* (Beirut: al-Maktabah al-'Ilmiyyah, t.th.), hlm. 225-252 dan Jamîl Shalîbâ, *Târîkh al-Falsafah al-'Arabiyyah*, hlm. 543-643.
628. Lihat Ali Audah, *Dari Khazanah Dunia Islam* (Cet. I; Jakarta: Pustaka Firdaus, 1999), hlm. 59 dan 77.
629. Meskipun demikian, tidak benar anggapan yang menyebutkan bahwa Ibnu Khaldun mendapat pengaruh dari filsuf-filsuf Yunani, karena dalam *al-Muqaddimah* tidak ditemukan bukti-bukti yang menunjukkan akan hal ini. Lebih lanjut, baca Charles Issawi, *Filsafat Islam tentang Sejarah*, hlm. 27-28 dan Gaston Bouthoul, *Teori-Teori Filsafat Sosial*, hlm. 29. Menurut Sheikh, Ibnu Khaldun adalah

paling dominan memengaruhi pemikiran filsafat Ibnu Khaldun adalah Al-Ghazali (1058-1111 M).[630] Meskipun pemikiran Ibnu Khaldun sangat berbeda dengan Al-Ghazali dalam masalah logika. Al-Ghazali jelas-jelas menentang logika, karena hasil pemikiran logika tidak dapat diandalkan. Sedangkan Ibnu Khaldun masih menghargainya sebagai metode yang dapat melatih seseorang berpikir sistematis.[631]

Sementara itu, ada pandangan lain yang mengutarakan bahwa Ibnu Khaldun mendapat pengaruh dari Ibnu Rusyd (1126-1198 M) dalam masalah hubungan filsafat dan agama.[632] Menurut Watt, ada kesan bahwa pemikiran Ibnu Khaldun merupakan kelanjutan dari pemikiran Ibnu Rusyd dalam masalah ini.[633] Akan tetapi, pada sisi yang lain, Ibnu Khaldun juga berbeda dengan Ibnu Rusyd dalam hal mencela filsafat, terutama dalam masalah metafisika.[634] Bahkan karena tajamnya kritik Ibnu Khaldun terhadap filsafat, banyak orang mengatakan Ibnu Khaldun memusuhi filsafat meskipun sesungguhnya Ibnu Khaldun sendiri adalah seorang filsuf.

Dalam hal ini kedengarannya sebagai sesuatu yang aneh. Pemikiran filsafat Al-Ghazali dan Ibnu Rusyd telah memengaruhi corak pemikiran Ibnu Khaldun. Padahal dimaklumi bahwa kedua tokoh itu memiliki orientasi yang saling bertentangan dalam masalah filsafat. Ibnu Rusyd adalah pendukung utama Aristoteles dalam Islam,[635] sementara Al-Ghazali adalah musuhnya yang paling utama.[636] Akan tetapi, justru di sinilah letak kekhasan pemikiran Ibnu Khaldun. Dia telah berhasil menyatukan pemikiran filsafat Al-Ghazali dan Ibnu Rusyd sekaligus.[637] Dengan pemikiran sintesis seperti ini Ibnu Khaldun berarti membangun corak pemikiran baru.

---

orang yang bebas dan orisinal dalam filsafat Islam. Dia tidak terpengaruh oleh pandangan-pandangan Aristoteles maupun Neo-Platonisme. Baca M. Saeed Sheikh, *Studies in Muslim*, hlm. 181.

630. Lihat Nurcholish Madjid (Ed.), *Khazanah Intelektual*, hlm. 46.
631. *Ibid*., hlm. 47-48.
632. Lihat *Muhammad Luthfi Jum'ah, Târîkh Falâsifah al-Islâm*, hlm. 234 dan S. Waqar Ahmed Husaini, Sistem Pembinaan Masyarakat Islam, terj. Anas Mahyudin (Cet. I; Bandung: Pustaka, 1983), hlm. 120121. Bandingkan dengan de Boer yang menulis bahwa Ibnu Rusyd sebagai komentator Aristoteles terbesar, sebenarnya tidak mempunyai pengaruh apa-apa terhadap pemikiran filsafat umat Islam, termasuk Ibnu Khaldun. Baca T.J. de Boer, The History of Philosophy, hlm. 200.
633. W. Montgomery Watt, *Islamic Philosophy and Theology: An Extended Survey* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1992), hlm. 138.
634. Iqbal menyebutkan bahwa Ibnu Khaldun bukan seorang ahli metafisika, bahkan beliau adalah musuh metafisika. Baca Muhammad Iqbal, *Membangun Kembali Pikiran*, hlm. 154.
635. Lihat T.J. de Boer, *The History of Philosophy*, hlm. 188-189.
636. *Ibid*., hlm. 154.
637. Lihat Fuad Baali dan Ali Wardi, *Ibn Khaldun dan Pola Pemikiran*, hlm. 119.

Sehubungan dengan hal itu, posisi Ibnu Khaldun sebagai seorang filsuf kiranya mendukung posisinya sebagai seorang ilmuwan.[638] Selain Ibnu Khaldun adalah seorang yang rasionalis,[639] ia juga seorang yang empiris.[640] Ibnu Khaldun telah berhasil memadukan metode deduksi dengan metode induksi dalam pengetahuan Islam. Menurut Andi Hakim, pengetahuan Ibnu Khaldun layak disebut sebagai *sains falsafiyyah* yang telah dikembangkan oleh Francis Bacon (1561-1626 M), dua setengah abad kemudian.[641] Sebagai seorang ilmuwan, Ibnu Khaldun berhasil membuat pemikiran sintesis antara aliran rasionalisme dan aliran empirisme,[642] antara deduksi dan induksi. Perpaduan antara kedua aliran pemikiran inilah yang kini disebut dengan *metode ilmiah*.[643] Dengan demikian, corak pemikiran Ibnu Khaldun dapatlah dikatakan sangat "modern" pada masanya.

Berbeda dengan posisinya sebagai seorang filsuf dan ilmuwan, pemikiran Ibnu Khaldun dalam bidang keagamaan sangatlah religius.[644] Bahkan menurut Fuad Baali dan Ali Wardi, Ibnu Khaldun memiliki kecenderungan sufistik yang sangat kuat karena telah terpengaruh oleh doktrin sufi.[645] Hal ini dibuktikan dengan pernah menjabatnya Ibnu Khaldun sebagai Hakim Agung Mazhab Maliki di Mesir selama beberapa kali. Ibnu Khaldun adalah seorang pemikir yang teguh memegang ajaran Islam. Hampir pada setiap bagian *al-Muqaddimah* selalu diselingi nama

---

638. Di sini dibedakan antara filsuf dan ilmuan. Seorang filsuf biasanya berpikir secara *a priori*, kesimpulan-kesimpulannya ditarik tanpa pengujian. Sedangkan seorang ilmuan biasanya berpikir secara *a posteriori*, kesimpulan-kesimpulannya ditarik setelah pengujian. Baca A.M. Saefuddin et.al., *Desekularisasi Pemikiran: Landasan Islamisasi* (Cet. IV; Bandung: Mizan, 1998), hlm. 37.
639. Lihat Pervez Hoodbhoy, *Islam & Sains: Pertarungan Menegakkan Rasionalitas*, terj. Luqman (Cet. I; Bandung: Pustaka, 1997), hlm. 148.
640. Lihat Andi Hakim Nasoetion, *Pengantar ke Filsafat Sains* (Cet.III; Jakarta: Lintera AntarNusa, 1999), hlm. 55.
641. *Ibid*., hlm. 22.
642. Menurut Anwar Jundi, Ibnu Khaldun telah menemukan teori sintesis sebelum Hegel menemukannya pada lima abad kemudian. Baca Anwar Jundi, *Pancaran Pemikiran Islam*, terj. Afif Mohammad (Cet. I; Bandung: Pustaka, 1985), hlm. 125. Sementara itu, Fuad Baali dan Ali Wardi menyebutnya dengan istilah perpaduan antara idealisme dengan realisme. Ibnu Khaldun telah menganggap keduanya sebagai sesuatu yang penting. Baginya, *apa yang harus terjadi* (*das sollen*) sama pentingnya dengan *apa yang ada* (*das seis*). Baca Fuad Baali dan Ali Wardi, *Ibn Khaldun dan Pola Pemikiran*, hlm. 41.
643. Baca Jujun S. Suriasumantri, *Filsafat Ilmu: Sebuah Pengantar Populer* (Cet. X; Jakarta: Pustaka Sinar Harapan, 1996), hlm. 120.
644. Sama dengan al-Ghazali, Ibnu Khaldun sangat kuat mempertahankan doktrin bahwa untuk memahami kodrat Realitas Tertinggi (*The Ultimate Reality*) tidak cukup hanya dengan menggunakan pikiran (rasio) saja, tapi harus juga dibarengi dengan penggunaan pengalaman religius. Baca M. Saeed Sheikh, *Studies in Muslim*, hlm. 182.
645. Fuad Baali dan Ali Wardi, *Ibn Khaldun dan Pola Pemikiran*, hlm. 81. Sementara itu, Iqbal menambahkan bahwa Ibnu Khaldun adalah satu-satunya Muslim yang telah memasuki dunia tasawwuf yang sepenuhnya berjiwa ilmiah. Baca Muhammad Iqbal, *Membangun Kembali Pikiran*, hlm. 139.

Allah dan ayat-ayat Al-Quran yang sesuai dengan pembahasannya. Pada setiap penutup pasal sering diakhiri dengan ayat-ayat Al-Quran, baik pendek maupun panjang. Di sini kiranya telah keliru anggapan Ilyas Ba-Yunus dan Farid Ahmad yang menyebutkan bahwa Ibnu Khaldun adalah seorang yang sekular karena telah memperkenalkan format sosiologi yang bebas nilai.[646] Lebih jauh Gibb menulis bahwa pemikiran Ibnu Khaldun memiliki basis moral tinggi yang berasal dari Al-Quran dan Al-Hadis.[647] Pernyataan Gibb menunjukkan bahwa Ibnu Khaldun memang seorang yang benar-benar religius yang mencoba memahami fenomena-fenomena sosial. Ibnu Khaldun telah berhasil memperlihatkan hubungan yang erat antara sains dan agama[648] sehingga meskipun berpandangan empiris, tetap diliputi jiwa ketuhanan yang berasal dari semangat keagamaannya.

Semua gaya pemikiran Ibnu Khaldun di atas, baik selaku filsuf, ilmuwan, maupun agamawan, terbentuk sebagai hasil dari kondisi sosio-kultural yang ada pada masanya. *Al-Muqaddimah*, Pendahuluan bagi *Kitâb al-'Ibar*nya merupakan perasaan dari hasil renungan teoretisnya, ditambah pengalaman empirisnya sebagai tokoh yang terlibat langsung dalam intrik-intrik politik di Afrika Utara dan Granada.[649] Corak pemikirannya yang rasionalistik-empiristik-sufistik inilah kiranya yang telah dijadikan dasar pijakan oleh Ibnu Khaldun dalam membangun konsep-konsepnya mengenai pendidikan.

c. Cara Memperoleh Ilmu Pengetahuan

Ilmu pengetahuan menurut Ibnu Khaldun merupakan kemampuan manusia untuk membuat analisis dan sintesis sebagai hasil dari proses berpikir. Proses berpikir seperti ini disebut Ibnu Khaldun sebagai *af'idah* (jamak dari *fu'ad*). Ada tiga tingkatan proses berpikir menurut Ibnu Khaldun.[650] Tingkatan pertama disebut *al-'aql al-tamyîzî*, yaitu pemahaman intelektual manusia terhadap segala sesuatu yang ada di luar alam semesta dalam tatanan alam yang berubah, dengan maksud supaya manusia mampu menseleksi dengan kemampuannya sendiri. Bentuk pemikiran semacam ini kebanyakan berupa persepsi-persepsi (*tashawwur*), yang dapat membantu manusia membedakan segala sesuatu yang bermanfaat bagi

---

646. Ilyas Ba-Yunus dan Farid Ahmad, *Sosiologi Islam*, hlm. 53.
647. H.A.R. Gibb, *Studies on The Civilization of Islam*, ed. Stanford J. Shaw dan William R. Polk (Cet. I; Boston: Beacon Press, 1962), hlm. 172.
648. Lihat Roger Garaudy, *Janji-Janji Islam*, terj. H.M. Rasjidi (Cet. II; Jakarta: Bulan Bintang, 1984), hlm. 99.
649. Lihat Ahmad Syafii Maarif, *Al-Quran, Realitas Sosial dan Limbo Sejarah: Sebuah Refleksi* (Cet. II; Bandung: Pustaka, 1995), hlm. 108.
650. *Muqaddimah*, hlm. 522-523.

dirinya, dengan menolak yang tidak bermanfaat. Tingkatan kedua disebut *al-'aql al-tajrîbî*, yaitu pikiran yang memperlengkapi manusia dengan ide-ide dan perilaku yang dibutuhkan dalam pergaulan dengan orang lain. Bentuk pemikiran seperti ini kebanyakan berupa apersepsi (*tashdîq*) yang dicapai manusia melalui pengalaman, hingga benar-benar dirasakan manfaatnya. Tingkatan ketiga disebut *al-'aql al-nazarî*, yaitu pikiran yang memperlengkapi manusia dengan pengetahuan (*'ilm*) atau pengetahuan hipotesis (*dzann*) mengenai sesuatu yang berada di belakang persepsi indra tanpa tindakan praktis yang menyertainya. Bentuk pemikiran seperti ini merupakan gabungan persepsi dan apersepsi yang tersusun secara khusus yang dapat membentuk sebuah pengetahuan. Dengan pengetahuan semacam ini manusia mencapai kesempurnaan realitasnya yang disebut *al-haqîqah al-insâniyyah*. Ketiga tingkatan yang disebut berpikir ini merupakan pembeda manusia dengan makhluk lainnya.

Dengan tiga tingkatan cara memperoleh ilmu pengetahuan, Ibnu Khaldun membagi ilmu pengetahuan dalam dua kategori, yaitu *al-'ulûm al-'aqilyyah* dan *al'ulûm al-naqliyyah*.[651] *Al-'ulûm al-'aqilyyah* bersifat alami (*thabî'Î*) yang diperoleh manusia melalui kemampuan berpikirnya. Inilah ilmu-ilmu hikmah falsafi yang menjadi milik semua peradaban manusia. Ilmu-ilmu ini mencakup empat ilmu pokok, yaitu logika, fisika, metafisika, dan matematika. Sementara *al'ulûm al-naqliyyah* bersifat *wadh'Î* (berdasarkan otoritas syariat) yang dalam batas-batas tertentu akal tidak mendapat tempat. Ilmu-ilmu ini mencakup ilmu tafsir, ilmu hadis, ilmu qiro'at, ilmu ushul fiqih dan fiqih, ilmu kalam, tasawwuf dan berbagai ilmu alat yang menyertainya seperti ilmu bahasa, ilmu nahwu, ilmu balaghoh, dan lain-lain.

d. Tujuan Pendidikan

Fathiyyah Hasan Sulaiman dalam *Pandangan Ibnu Khaldun tentang Ilmu dan Pendidikan* menyebutkan bahwa tujuan pendidikan menurut Ibnu Khaldun adalah:[652]

1) Memberikan kesempatan kepada pikiran untuk aktif dan bekerja karena aktivitas penting bagi terbukanya pikiran dan kematangan individu, yang pada gilirannya kematangan individu ini bermanfaat bagi masyarakat.

651. Lihat *Muqaddimah Ibn Khaldûn*, hlm. 364-365.
652. Fathiyyah Hasan Sulaiman, *Pandangan Ibnu Khaldun*, hlm. 35-36.

2) Memperoleh berbagai ilmu pengetahuan, sebagai alat yang membantu manusia agar dapat hidup dengan baik, dalam rangka terwujudnya masyarakat yang maju dan berbudaya.
3) Memeroleh lapangan pekerjaan yang dapat digunakan untuk mencari penghidupan.

Dari tujuan di atas menurut Ibnu Khaldun, pendidikan atau "ilmu dan mengajar merupakan suatu kemestian dalam membangun masyarakat manusia".[653] Pernyataan ini mengindikasikan bahwa maksud dari pendidikan menurut Ibnu Khaldun adalah mentransformasikan nilai-nilai yang diperoleh dari pengalaman untuk dapat mempertahankan eksistensi manusia dalam peradaban masyarakat. Pendidikan adalah upaya melestarikan dan mewariskan nilai-nilai yang ada dalam masyarakat agar masyarakat tersebut dapat tetap eksis. Inilah kiranya tujuan utama pendidikan menurut Ibnu Khaldun. Ibnu Khaldun dalam konteks ini telah memandang pendidikan sebagai bagian dari proses peradaban manusia.

e. Pendidik dan Peserta Didik

Ibnu Khaldun memandang usaha mendidik dalam aktivitas pendidikan sebagai salah satu pekerjaan yang memerlukan keahlian (*min jumlah al-shanâ'i*).[654] Konsekuensi dari pandangan ini adalah untuk menjadi seorang pendidik (guru) diperlukan beberapa kualifikasi tertentu. Untuk ini, Ibnu Khaldun menghendaki bahwa seorang pendidik diharuskan memiliki pengetahuan yang memadai tentang perkembangan kerja akal secara bertahap. Ibnu Khaldun menganjurkan agar pendidik menggunakan metode mengajar yang menyesuaikan dengan tahap-tahap perkembangan peserta didik. Dengan ini Ibnu Khaldun mengkritik para pendidik yang tidak menguasai keahlian mengajar. Pada tahap permulaan pendidik tidak diperkenankan menyajikan materi pengetahuan yang sukar dipelajari peserta didik. Ini dapat membingungkan mereka. Sebab kemampuan dan kesanggupan peserta didik untuk memahami suatu materi itu bersifat bertahap sedikit demi sedikit (*tadarruj*). Ibnu Khaldun menulis: "Ketahuilah bahwa mengajarkan pengetahuan kepada pelajar hanya akan efektif bila dilakukan dengan berangsur-angsur (*tadrîj*), setapak demi setapak dan sedikit demi sedikit".[655]

---

653. Dikutip dari Asma Hasan Fahmi, *Sejarah dan Filsafat Pendidikan Islam*, terj. Ibrahim Husein (Cet. I; Jakarta: Bulan Bintang, 1979), hlm. 107.
654. *Muqaddimah Ibn Khaldûn*, hlm. 360.
655. *Ibid.*, hlm. 471.

Suatu hal yang perlu diperhatikan pendidik dalam kegiatan mengajarnya adalah tidak mencampuradukkan masalah yang diberikan dalam buku pelajaran dengan sejumlah masalah lain. Ajarkan kepada peserta didik suatu ilmu pengetahuan. Apabila ia telah menguasainya, baru diberikan pengetahuan lain. "Tetapi bila banyak masalah ilmu sekaligus dihadapkan kepadanya, ia tidak akan sanggup memahami semuanya. Akibat lebih jauh, otaknya akan jemu dan tidak sanggup bekerja, lalu putus asa, dan akhirnya meninggalkan ilmu yang dipelajari".[656] "Salah satu di antara mazhab yang baik dan metode yang harus diikuti dalam *ta'lim* adalah meniadakan cara yang membingungkan si murid, misalnya dengan tidak mengajarkan dua cabang ilmu pengetahuan sekaligus".[657]

Pada sisi lain, Ibnu Khaldun memandang peserta didik sebagai yang belajar (*muta'alim*) atau seorang anak yang perlu bimbingan (*wildan*). Dalam posisinya sebagai *muta'alim*, peserta didik dituntut mengembangkan segala potensi yang Allah anugerahkan kepadanya. Ibnu Khaldun dalam *al-Muqaddimah*nya telah memberikan beberapa petunjuk bagaimana seorang *muta'alim* agar berhasil dalam studinya. Ibnu Khaldun menulis:

> Wahai *muta'alim*, ketahuilah bahwa saya di sini akan memberi petunjuk yang bermanfaat bagi studimu. Apabila kamu menerimanya dan mengikutinya dengan sungguh-sungguh, kamu akan mendapatkan suatu manfaat yang besar dan mulia. Sebagai pendahuluan yang akan membantumu memahaminya, saya dapat katakan kepadamu bahwa kemampuan berpikir manusia adalah suatu anugerah khusus yang Allah ciptakan baginya.[658]

Dari pernyataan di atas tampak bahwa Ibnu Khaldun memandang peserta didik sebagai subjek didik, bukan objek didik yang memiliki potensi yang dapat dikembangkan melalui proses pendidikan. Ini menandakan Ibnu Khaldun memiliki pandangan yang optimistik terhadap peserta didik. Peserta didik bagi Ibnu Khaldun merupakan subjek didik yang dituntut kreatif agar dapat mengembangkan diri dan potensinya. Perlakuan ini membuat pendidikan sebagai ajang atau wahana yang dapat menumbuhkan kreativitas peserta didik sehingga dituntut aktif dan kreatif dalam melakukan proses belajar. Sementara dalam posisinya sebagai *wildan*, Ibnu Khaldun memandang peserta didik sebagai seorang anak manusia yang memerlukan bantuan orang lain agar terbimbing ke

656. *Ibid.*, hlm. 472.
657. *Ibid.*
658. *Ibid.*

alam kedewasaan. Dalam konteks ini, Ibnu Khaldun memandang peserta didik sebagai objek didik yang memerlukan guru sebagai subjek belajar.

Adanya perbedaan istilah yang digunakan Ibnu Khaldun dalam merujuk pengertian peserta didik, sebenarnya menandai adanya perkembangan belajar pada manusia. Pada tahap awal, peserta didik adalah *wildan* yang memerlukan guru. Konsepsi ini berlaku pada jenjang pendidikan tingkat dasar. Misalnya Ibnu Khaldun berkata: "Ketahuilah bahwa mengajarkan Al-Quran kepada *wildan* merupakan suatu syiar dari syiar agama".[659] Di sini Ibnu Khaldun menggunakan kata *wildan* bagi peserta didik yang belajar Al-Quran. Mengapa? Karena dalam tradisi Islam, pendidikan Al-Quran disampaikan sejak permulaan pada jenjang pendidikan tingkat dasar. Pada tahap berikutnya, peserta didik adalah *muta'alim* yang dituntut secara mandiri mengembangkan potensinya. Konsepsi ini berlaku pada jenjang pendidikan tingkat tinggi. Pada tahap ini karena peserta didik sudah dapat berpikir rasional dan logis, mereka disebut *muta'alim*.[660]

f. Metode Pendidikan

Kepada peserta didik yang berada dalam tarap *wildan*, Ibnu Khaldun menganjurkan agar *ta'lim* diberikan dengan metode *al-qurb wa al-mulâyanah* yang diterjemahkan Franz Rosenthal menjadi *kindly and gently*[661] (kasih sayang dan lemah lembut). Ibnu Khaldun menolak metode *al-syiddah wa al-ghilzah* (kekerasan dan kekasaran) di dalam pengajaran *wildan*. Ibnu Khaldun menulis: "hukuman yang keras berupa tindakan fisik di dalam *ta'lim* itu berbahaya bagi *muta'alim,* terutama bagi *ashâghir al-walad* (anak-anak kecil)".[662] Alasan yang dikemukakan Ibnu Khaldun adalah siapa yang biasa dididik dengan kekerasan, ia akan selalu dipengaruhi oleh kekerasan tersebut, akan selalu merasa sempit hati, kurang aktif bekerja dan memiliki sifat pemalas, akan menyebabkan ia berdusta serta melakukan hal-hal buruk karena takut akan dijangkau oleh tangan-tangan kejam. Hal ini selanjutnya akan membuatnya suka menipu dan berbohong. Sifat-sifat semacam ini akan menjadi kebiasaan dan perangainya. Lebih parah lagi, hancurlah arti kemanusiaan yang ada pada dirinya.[663] Pendapat Ibnu Khaldun ini menurut Al-Abrasyi kiranya dapat dipahami karena kekerasan dan sikap otoriter

659. *Ibid*., hlm. 475.
660. Pada tahap ini Ibnu Khaldun telah memberi petunjuk bagaimana cara *muta'alim* memanfaatkan kemampuan berpikirnya. Baca *Muqaddimah Ibn Khaldûn*, hlm. 472-473.
661. *The Muqaddimah*, hlm. 426.
662. *Muqaddimah Ibn Khaldûn*, hlm. 477.
663. M. Athiyah Al-Abrasyi, *Dasar-Dasar Pokok Pendidikan Islam*, terj. Bustami A. Gani dan Djohar Bahry (Cet. VII; Jakarta: Bulan Bintang, 1993), hlm. 157.

dalam mengajar anak-anak sangat membahayakan, yang dapat mengakibatkan penderitaan dan kenakalan. Karena itu, dalam mendidik anak-anak gunakanlah cara yang bijak, halus, dan berdasarkan kasih sayang.[664]

Terhadap *wildan* Ibnu Khaldun menganjurkan metode *al-qurb wa al-mulâyanah*, tetapi ia juga menekankan bahwa anak-anak jangan terlalu dididik dengan lemah-lembut, terutama jika ia bersikap malas dan hidup santai. Apabila anak-anak memiliki sikap ini, bolehlah dilakukan tindakan yang sedikit keras dan kasar. Ibnu Khaldun mengutip pendapat Harun Al-Rasyid menyebutkan: "Jangan pula terlalu lemah-lembut, bila umpamanya ia membiasakan hidup santai. Sebisa mungkin perbaiki dia dengan kasih-sayang dan lemah-lembut. Jika dia tidak mau dengan cara itu, Anda harus menggunakan kekerasan dan kekasaran".[665] Apa yang dikatakan Al-Rasyid menurut Ibnu Khaldun merupakan di antara metode pengajaran terbaik (*min ahsan madzâhib al-ta'lîm*), yaitu bersikap moderat antara terlalu lemah lembut dan bertindak kasar dan keras.

Adapun terhadap peserta didik *muta'alim* Ibnu Khaldun menyarankan agar pendidikan dilakukan dengan metode yang memerhatikan kondisi peserta didik, baik psikis maupun fisik. Ibnu Khaldun menulis:

> Kita saksikan banyak pengajar (*mu'allimin*) dari generasi kita yang tidak tahu sama sekali cara-cara mengajar. Akibatnya, mereka sejak permulaan memberikan kepada para *muta'alim* masalah-masalah ilmu pengetahuan yang sukar dipelajari, dan menuntutnya agar memeras otak untuk menyelesaikannya. Para pengajar itu mengira, cara ini merupakan suatu latihan yang tepat. Mereka memaksa para *muta'alim* untuk memahami berbagai persoalan yang dijejalkan kepadanya. Pada permulaan pelajaran para *muta'alim* telah diajarkan bagian-bagian pelajaran yang paling lanjut, sebelum mereka siap memahaminya. Ini dapat membingungkan para *muta'alim*, sebab kesanggupan dan kesiapan menerima suatu ilmu itu hanya dapat dikembangkan sedikit demi sedikit… Kesanggupan itu akan tumbuh sedikit demi sedikit melalui kebiasaan dan pengulangan terhadap ilmu yang dipelajarinya… Bila mereka masih terus dilibatkan dalam masalah-masalah yang sukar dan membingungkan, selagi mereka belum terlatih dan belum sanggup memahaminya, niscaya otaknya akan dihinggapi kejemuan.[666]

Apa yang dinyatakan Ibnu Khaldun di atas menurut Asma Hasan Fahmi disebut dengan metode pemusatan (*concentric method*), yang sesuai dengan teori

664. M. Athiyah Al-Abrasyi, *Beberapa Pemikiran*, hlm. 109.
665. *Muqaddimah Ibn Khaldûn*, hlm. 478. Ini merupakan sebagain pesan yang disampaikan Harun Al-Rasyid terhadap guru anaknya, Khalaf bin Ahmar.
666. *Muqaddimah Ibn Khaldûn*, hlm. 471-472.

psikologi Gestalt.[667] Metode ini senantiasa memerhatikan pemberian pelajaran dari yang sesuatu sebagai gambaran umum, baru kemudian diterangkan hal-hal yang merupakan penjelasan atasnya. Di sini, seorang pengajar "harus memerhatikan kekuatan akal murid-muridnya dan kemampuannya untuk menerima sesuatu yang diberikannya".[668] Dengan metode ini Ibnu Khaldun telah mengkritik metode pengajaran yang dipakai pada zamannya, yang senantiasa memulai pelajaran dari yang bersifat ringkasan dan detail (metode ringkasan atau *ikhtishâr al-thuruq*), baru kemudian disampaikan materi yang mudah dan umum.[669]

g. Kurikulum Pendidikan

Dengan mengkritisi kurikulum pendidikan yang berlaku bagi kawasan Maghribi, Andalusia, Ifriqiyah, dan orang-orang Timur, Ibnu Khaldun melalui bacaan pengalamannya telah memandang kurikulum yang ditawarkan Qadli Abu Bakar bin Al-'Arabi sebagai kurikulum pendidikan yang baik (*madzhab ḫasan*). Ibn Al-'Arabi menasihatkan agar kurikulum yang kali pertama diajarkan kepada peserta didik adalah mata kuliah Bahasa Arab dan Syair. Syair dan Filologi Bahasa Arab hendaknya diajarkan lebih dahulu, kemudian peserta didik melanjutkan belajar ilmu hitung secara terus-menerus hingga mengenal rumus-rumusnya. Selanjutnya, diteruskan dengan mempelajari Al-Quran. Al-Quran jangan diajarkan di permulaan karena hal ini akan membuat mereka membaca apa yang tidak dimengertinya, yang pada gilirannya akan sia-sia bacaannya. Setelah ini, baru peserta didik mempelajari prinsip-prinsip Islam, seperti ilmu kalam, fiqih-ushul fiqih, ilmu hadis, ilmu debat, dan ilmu-ilmu lainnya. Menurut Ibnu Khaldun, apa yang ditawarkan Ibn Al-'Arabi, yaitu tidak mendahulukan belajar Al-Quran akan membuat mereka tidak mengalami keterputusan ilmu karena mempelajarinya secara utuh. Alasan pendapat yang mendahulukan belajar Al-Quran adalah masalah berkah dan pahala Tuhan. Padahal, selama peserta didik tinggal di rumah, selama itu pula orangtuanya diberi otoritas untuk mengajarkan Al-Quran kepadanya.[670]

Dari hal di atas, menurut Ibnu Khaldun, ada tiga kategori kurikulum yang perlu diajarkan kepada peserta didik. Pertama, kurikulum yang merupakan alat bantu pemahaman. Kurikulum ini mencakup ilmu bahasa, ilmu nahwu, ilmu balaghah, dan syair. Kedua, kurikulum sekunder, yaitu mata kuliah yang menjadi

667. Asma Hasan Fahmi, *Sejarah dan Filsafat Pendidikan Islam*, terj. Ibrahim Husein (Cet. I; Jakarta: Bulan Bintang, 1979), hlm. 149.
668. *Ibid*., hlm. 148.
669. *Muqaddimah Ibn Khaldûn*, hlm. 470-471.
670. *Ibid*., hlm. 475-477.

pendukung untuk memahami Islam. Kurikulum ini meliputi ilmu-ilmu hikmah falsafi, seperti logika, fisika, metafisika, dan matematika, yang tergolong dalam *al-'ulûm al-'aqliyah*. Ketiga, kurikulum primer, yaitu mata kuliah yang menjadi inti ajaran Islam. Kurikulum ini meliputi semua bidang *al-'ulûm al-naqliyah*, seperti ilmu tafsir, ilmu hadis, ilmu qiro'at, ilmu ushul fiqih dan fiqih, ilmu kalam, tasawwuf, dan lain-lain.

2. Pemikiran Pendidikan Muhammad Abduh

a. Pengantar

Gagasan pembaruan dalam Islam sesungguhnya muncul pada akhir abad kedelapan belas dan awal kesembilan belas Masehi. Hal ini ditandai dengan terjadinya kontak Islam dengan Barat untuk kali kedua.[671] Kontak ini di antaranya telah mengakibatkan masuknya ilmu pengetahuan dan teknologi Barat ke dalam dunia Islam.[672] Proses ini diawali dengan ekspedisi Napoleon ke Mesir pada 1798 M. Peristiwa ini dalam lintasan sejarah Islam merupakan titik tolak bagi permulaan periode Modern.[673] Dalam hal ini, Gibb menyatakan bahwa semenjak terjadinya ekspedisi Napoleon ke Mesir, sejarah perkembangan Islam dinyatakan telah berakhir.[674] Pandangan Gibb yang ekstrim ini kiranya merupakan pandangan keliru yang datang dari seorang tokoh orientalis. Kemunculan periode modern dalam Islam justru merupakan bukti bahwa peradaban Islam sesungguhnya masih tetap eksis.

Kedatangan Napoleon ke Mesir sebenarnya bukan murni penetrasi dan ekspedisi. Akan tetapi, bersama itu didatangkan pula ilmu pengetahuan dan kebudayaan Barat. Hal ini di antaranya dibuktikan dengan didirikannya *Institute d'Egypte* yang di dalamnya dipelajari ilmu alam, ilmu pasti, ilmu ekonomi-politik,

---

671. Kontak Islam dengan Barat di sini berbeda dengan kontak Islam dengan Barat yang terjadi pada periode Klasik (650-1250). Kontak Islam dengan Barat pada periode Klasik merupakan masa keemasan Islam sehingga yang dilakukan Barat adalah belajar dari Islam. Sementara kontak Islam dengan Barat pada periode Modern adalah masa kemajuan Barat sehingga yang dilakukan Islam adalah belajar dari Barat.
672. Lihat Harun Nasution, *Pembaharuan dalam Islam: Sejarah Pemikiran dan Gerakan* (Cet. VIII; Jakarta: Bulan Bintang, 1991), hlm. 11; John L. Esposito, *Ancaman Islam: Mitos atau Realitas?*, terj. Alwiyah Abdurrahman (Cet. II; Bandung: Mizan, 1995), hlm. 62 dan Bassam Tibbi, *Krisis Peradaban Islam Modern*, terj. Yudian W. Asmin (Cet. I; Yogyakarta: Tiara Wacana, 1994), hlm. 116.
673. Periode Modern dalam Islam, menurut Nasution, dimulai semenjak tahun 1800 M. Periode ini dipandang sebagai awal masa kebangkitan Islam dari kemundurannya. Baca Harun Nasution, *Islam Ditinjau dari Berbagai Aspeknya*, Jilid I (Jakarta: UI-Press, 1984), hlm. 88.
674. H.A.R. Gibb, *Islam dalam Lintasan Sejarah*, terj. Abu Salamah (Cet. III; Jakarta: Bhratara Karya Aksara, 1983), hlm. 122.

dan ilmu sastra-seni. Selain itu, Napoleon juga membawa percetakan huruf Arab, di samping percetakan huruf Latin, yang dapat dipergunakan oleh ahli-ahli keilmuan yang mahir berbahasa Arab.[675] Oleh karena itu, penetrasi dan ekspedisi Napoleon ini setidak-tidaknya memiliki dampak positif bagi kaum Muslim. Mereka semenjak itu diperkenalkan dengan peradaban Barat yang ketika itu dipandang telah sampai pada tarap kemajuan. Kaum Muslim amat terkejut melihat kemajuan yang telah dicapai Barat. Mereka tidak mengira, Barat yang dahulu pada abad kedua belas dan ketiga belas Masehi belajar dari Islam,[676] kini telah begitu maju melebihi kaum Muslim dalam bidang ilmu pengetahuan dan teknologi.

Melihat kondisi seperti itu, ulama Islam abad kesembilan belas mencoba merenungkan apa yang seharusnya dilakukan kaum Muslim agar dapat meraih kembali kemajuan yang pernah dicapai. Kesadaran seperti inilah yang pada gilirannya dapat melahirkan ide dan gagasan pembaruan di berbagai dunia Islam. Di Mesir muncul pembaharu Jamal Al-Din Al-Afghani, Muhammad Abduh, dan Al-Thanthawi, di Turki dipelopori oleh Mehmed Sadik Rifat, Namik Kamal, dan Ziya Gokalp, serta di India dipelopori oleh Ahmad Khan, Muhammad Iqbal, dan Ameer Ali.

Dari sekian para pembaru, Muhammad Abduh (1849-1905 M) adalah salah seorang tokoh yang monumental dan paling bersemangat melakukan pembaruan bagi dunia Islam, khususnya pendidikan Islam. Usaha-usaha pembaruan yang dilakukannya memiliki dampak luas bagi kaum Muslim dan sangat menentukan bagi perjalanan mutakhir sejarah Islam.[677] Prestasi Abduh dalam bidang pembaruan kiranya tidak dapat diabaikan begitu saja. Pengaruh yang luas dari jasa-jasanya dapat dirasakan pada beberapa dasawarsa setelah wafatnya. Hal ini terutama terbukti dari usaha-usaha yang dilakukan para pengikutnya, baik secara langsung maupun tidak.[678]

---

675. Harun Nasution, *Islam Rasional: Gagasan dan Pemikiran* (Cet. III; Bandung: Mizan, 1995), hlm. 148.
676. Abad ke-12 dan ke-13 M merupakan masa kegelapan Barat. Hal ini disebabkan karena adanya dominasi yang kuat dari kalangan Gerejani. Dominasi ini melemah semenjak terjadinya reformasi di kalangan kaum Gerejani dengan lahirnya gerekan Kristen Protestan yang dipelopori Martin Luther (1483-1546 M). Lebih lanjut, baca Faisal Ismail, *Paradigma Kebudayaan Islam: Studi Kritis dan Refleksi Historis* (Cet. II; Yogyakarta: Titian Ilahi Press, 1998), hlm. 66.
677. Norcholish Madjid, *Islam Kemodernan dan Keindonesiaan* (Cet. XI; Bandung: Mizan, 1998), hlm. 304.
678. Maryam Jameelah, *Islam dan Modernisme*, terj. A. Jainuri dan Syafiq A. Mughni (Surabaya: Usaha Nasional, t.th.), hlm. 179.

b. Biografi Singkat

Tokoh ini mempunyai nama lengkap Muhammad Ibn Abduh Ibn Hasan Khairullah. Tokoh ini akrab dipanggil dengan sebutan Muhammad Abduh. Dia lahir pada 1266 H (1849 M) dari keluarga petani yang taat beragama di Desa Mahallat Nashr,[679] wilayah Buhairah, sebuah desa yang terletak kurang lebih 15 km dari Damanhûr, Mesir.[680] Ayahnya berasal dari Turki yang telah lama tinggal di Mesir, sedangkan ibunya berasal dari keturunan Arab yang silsilahnya meningkat sampai ke suku Umar Ibn Al-Khaththâb.[681]

Pendidikan dasar Muhammad Abduh untuk kali pertama diterima dari orangtuanya sendiri melalui pelajaran tulis-baca. Kemudian ia belajar menghapal Al-Quran di bawah bimbingan seorang *hâfidz.* Pada masa ini Abduh telah mulai menunjukkan kemampuannya. Hanya dalam waktu dua tahun dia telah mampu menghapal seluruh ayat Al-Quran.[682] Selanjutnya, Muhammad Abduh dikirim oleh orangtuanya pada 1863 M ke Thanthâ untuk melanjutkan bacaannya di masjid Ahmadî. Abduh di masjid ini belajar berbagai pelajaran dengan cara hapalan. Para guru hanya memberikan terma-terma tata bahasa Arab dan fiqih untuk dihapal, tanpa menjelaskan arti terma-terma itu.[683] Muhammad Abduh kiranya merasa kecewa dengan sistem pembelajaran seperti ini. Oleh karena itu, dia meninggalkan Thantha dan kembali ke Mahallat Nashr untuk hidup sebagai petani.

---

679. Baca 'Abdullâh Mahmûd Syahâtah, *Manhaj al-Imâm Muhammad Abduh fî Tafsîr al-Qur'ân al-Karîm* (Kairo: Nasyr al-Rasail al-Jami'iyyah, 1963), hlm. 6. Sementara itu, menurut Nasution, desa tempat kelahiran Abduh sesungguhnya tidak dapat diketahui dengan jelas dan pasti. Baca Harun Nasution, *Muhammad Abduh dan Teologi Rasional Mu'tazilah* (Cet. I; Jakarta: UI-Press, 1987), hlm. 11 dan *Pembaharuan dalam Islam*, hlm. 58.
680. Ada tiga versi tentang tahun kelahiran Abduh. Versi pertama tahun 1845 M, lihat misalnya Nurcholish Madjid (Ed.), *Khazanah Intelektual Islam* (Cet. III; Jakarta: Bulan Bintang, 1994), hlm. 57. Versi kedua tahun 1848 M, lihat misalnya Arbiyah Lubis, *Pemikiran Muhamadiyah dan Muhammad Abduh: Suatu Studi Perbandingan* (Cet. I; Jakarta: Bulan Bintang, 1993), hlm. 112. Versi ketiga tahun 1849 M, lihat misalnya Ahmad Amîn, *Zu'amâ al-Ishlâh fî al-'Ashr al-Hadîts* (Cet. IV; Kairo: Maktabah al-Nahdhah al-Mishriyyah, 1979), hlm. 302; Yvonne Haddad, "Muhammad Abduh: Perintis Pembaruan Islam" dalam Ali Rahnema (Ed.), *Para Perintis Zaman Baru Islam*, terj. Ilyas Hasan (Cet. III; Bandung: Mizan, 1998), hlm. 36; W. Montgomery Watt, *Fundamentalisme Islam dan Modernitas*, terj. Taufik Adnan Amal (Cet. I; Jakarta: Raja Grafindo, 1997), hlm. 105 dan Harun Nasution, *Muhammad Abduh dan Teologi*, hlm. 11. Perbedaan pendapat tentang tahun kelahiran Abduh ini disebabkan karena situasi sosial-politik Mesir pada waktu itu masih belum menentu. Muhammad Ali (1805-1849 M) selaku penguasa telah membebankan pajak kepada para petani di atas batas kemampuannya. Hal ini telah menyebabkan para petani, termasuk orangtua Abduh, selalu berpindah-pindah dari satu tempat ke tempat lain.
681. Harun Nasution, *Pembaharuan dalam Islam*, hlm. 58-59.
682. Muhammad Âbduh, *Mudzakkirât al-Imâm Muhammad Abduh*, tahqiq Thâhir Al-Thanahî (Mesir: Dar al-Hilal, t.th.), hlm. 24.
683. Lihat Harun Nasution, *Pembaharuan dalam Islam*, hlm. 11.

Di desa kelahirannya inilah pada usia 16 tahun (1865 M) Abduh melangsungkan pernikahan.[684] Setelah 40 hari dari pernikahannya, Abduh dipaksa orangtuanya untuk kembali belajar di Thantha. Namun dalam perjalanan menuju Thantha, ia membelot ke Kanîsah Urîn, tempat tinggal pamannya, Syaikh Darwîsy Khadhr. Muhammad Abduh di bawah pimpinan pamannya mengalami perubahan total. Dari yang sebelumnya membenci pelajaran menjadi mencintainya. Syaikh Darwîsy melalui pelajaran-pelajaran tasawwufnya telah berhasil menumbuhkan rasa cinta Muhammad Abduh akan ilmu pengetahuan.[685] Dengan demikian, Syaikh Darwîsy dapat dikatakan sebagai salah seorang yang berjasa bagi Abduh, baik selaku paman maupun guru.[686] Setelah mendapat semangat baru dari pamannya, Muhammad Abduh selanjutnya kembali ke Thantha. Kemudian pada bulan Februari 1866 M, dia melanjutkan studin di Al-Azhar. Konon kabarnya, kepergiannya ke Kairo berdasarkan ilham yang diperolehnya melalui mimpi.[687]

Tahun 1871 kiranya merupakan tahun yang sangat berarti bagi Muhammad Abduh. Pada tahun ini Abduh mendapat kesempatan bertemu dengan Syaikh Jamal Al-Din Al-Afghani (1839-1897 M) yang datang ke Mesir. Muhammad Abduh dari Al-Afghani memperoleh pengetahuan, antara lain filsafat, ilmu kalam dan ilmu pasti.[688] Metode pengajaran yang disampaikan Al-Afghani memberikan kepuasan tersendiri bagi Muhammad Abduh. Selain pengetahuan teoretis, Al-Afghani juga menerapkan pengetahuan praktis dengan jalan diskusi.[689] Proses pembelajaran seperti inilah kiranya yang telah membawa Muhammad Abduh kepada keberhasilan. Terbukti pada 1877, ia telah menyelesaikan studinya di Al-Azhar dengan memperoleh gelar *al-'Âlim* dan berhak mengajar di lembaga tersebut. [690]

Selanjutnya pada 1879 M, Muhammad Abduh dan Al-Afghani dibuang dari Kairo, karena dituduh melakukan gerakan yang menentang pemerintah yang pada waktu itu dikuasai oleh Khedewi Taufiq. Namun setahun kemudian,

---

684. 'Abdullâh Mahmûd Syahâtah, *Manhaj al-Imâm Muhammad Abduh*, hlm. 7. Pelacakan tentang siapa dan bagaimana istrinya tidak dapat diketahui.
685. Baca Arbiyah Lubis, *Pemikiran Muhamadiyah dan Muhammad Abduh*, hlm. 113.
686. Syahatah dalam hal ini telah menyebutkan beberapa orang yang memiliki jasa besar bagi Muhammad Âbduh, yaitu Syaikh Darwîsy dalam bidang tasawwuf, Syaikh Muhammad al-Bâsyûnî dalam bidang sastera, Syaikh Hasan al-Thawîl dalam bidang filsafat dan Syaikh Jamâl al-Dîn al-Afghânî dalam bidang politik dan dakwah. Lebih lanjut, baca 'Abdullâh Mahmûd Syahâtah, *Manhaj al-Imâm Muhammad Abduh*, hlm. 8.
687. *Ibid*., hlm. 12.
688. Muhammad Âbduh, *Mudzakkirât al-Imâm*, hlm. 23.
689. Arbiyah Lubis, *Pemikiran Muhamadiyah dan Muhammad Abduh*, hlm. 114.
690. Baca Harun Nasution, *Pembaharuan dalam Islam*, hlm. 61.

ia diperbolehkan kembali ke Mesir, berkat usaha Perdana Menteri Riyad Pasya. Lebih beruntung lagi, Perdana Menteri mengangkat Muhammad Abduh menjadi redaktur surat kabar resmi Pemerintah Mesir, yaitu *al-Waqâi' al-Mishriyyah*. Melalui surat kabar ini, Muhammad Abduh kiranya mendapat kesempatan lebih leluasa untuk mengkritik pemerintah dengan artikel-artikel yang berbicara tentang agama, sosial, politik, dan kebudayaan. Media ini secara otomatis telah membawa Muhammad Abduh untuk bermain politik secara praktis, bukan lagi teoretis.[691] Permainan ini pada gilirannya telah membuat Muhammad Abduh diasingkan ke Beirut dan kemudian ke Paris karena dituduh terlibat dalam pemberontakan Urabi Pasya tahun 1882. Peristiwa ini tidak menjadikan Muhammad Abduh jera. Justru di Paris ia lebih bersemangat lagi melakukan gerakan politik. Kali ini aksinya ditujukan bukan hanya kepada Pemerintah Mesir, tetapi juga kepada kaum Muslim di seluruh dunia. Muhammad Abduh bersama Al-Afghani telah menerbitkan majalah *al-'Urwah al-Wusqâ*. Ide pokok pendirian majalah ini adalah membangkitkan semangat kaum Muslim untuk melawan kekuasaan kaum penjajah (Barat).[692] Pada 1884 M, Muhammad Abduh diasingkan kembali ke Beirut. Di kota ini tampaknya ia lebih banyak terlibat dalam kegiatan pengajaran dan tulis-menulis. Karya termasyhur Muhammad Abduh, *Risâlah al-Tauhîd* kiranya lahir di kota ini.[693]

Masa pengasingan Muhammad Abduh berakhir pada 1888 M dan pada masa ini pula ia diperkenankan kembali ke Mesir. Kali ini Abduh tidak diizinkan mengajar di Al-Azhar. Pemerintah Mesir merasa khawatir Abduh akan dapat memengaruhi mahasiswanya. Sebagai gantinya, Muhammad Abduh diangkat menjadi Hakim pada salah satu pengadilan di Mesir. Kemudian pada 1894, ia diangkat menjadi anggota *Majlis A'la al-Azhar*. Dalam kedudukan ini, Muhammad Abduh kiranya telah banyak melakukan perubahan dan perbaikan bagi Universitas Al-Azhar. Pada perkembangan selanjutnya, ia diangkat menjadi Mufti Besar Mesir

---

691. Informasi tentang beberapa pemikiran politik Muhammad Abduh, baca misalnya 'Abd al-'ÂthÎ Mu<u>h</u>ammad A<u>h</u>mad, *Al-Fikr al-Siyâsî lî al-Imâm Mu<u>h</u>ammad Abduh* (Kairo: al-Haiah al-Mishriyyah al-'Ammah li al-Kitab, 1978).
692. Majalah ini mempunyai dua tujuan, yaitu jangka panjang dan jangka pendek. Dengan tujuan ini, mereka berdua telah menyerukan *Pan Islamisme* ke seluruh dunia Islam. Informasi lanjut tentang *Pan Islamisme*, baca Lothrop Stoddard, *Dunia Baru Islam*, terj. Muljadi Djojomartono dkk. (Jakarta: t.p., 1996), hlm. 46-81.
693. Lihat Osman Amin, "Muhammad Abduh and His School" dalam M.M. Syarif (Ed.), *A History of Muslim Philosophy*, Vol. II (Wiesbaden: Otto Harrosowitz, 1966), hlm. 1492.

pada 1899 M. Jabatan agung ini dipegangnya sampai saat meninggal pada 11 Juli 1905 di Kairo.[694]

c. Corak Pemikiran Muhammad Abduh

Dalam rangka merumuskan dan merespons tantangan Barat dan dunia modern, para pembaru telah menggunakan berbagai pendekatan yang berbeda-beda. Azyumardi Azra dalam hal ini telah menyebutkan tiga pendekatan yang secara implisit telah digunakan para pembaru. Ketiga pendekatan itu adalah pendekatan apologetik, identifikatif, dan afirmatif.[695] Pendekatan apologetik maksudnya adalah seorang pemikir Muslim mengemukakan berbagai kelebihan Islam untuk menjawab tantangan intelektual Barat yang senantiasa mempersoalkan berbagai ajaran Islam. Pendekatan identifikatif bermaksud mengidentifikasi masalah-masalah yang dihadapi, guna memberikan respons sekaligus sebagai identitas Islam di masa modern. Pendekatan ini lebih membuka peluang bagi kemunculan pemikiran yang kreatif dan pro-aktif, karenanya ia lebih bersifat *problem solving*. Sementara pendekatan afirmatif dilakukan untuk menegaskan kembali kepercayaan kepada Islam sekaligus untuk menguatkan kembali eksistensi masyarakat Muslim.

Ketiga pendekatan di atas, walaupun di antara ketiganya sering terjadi tumpang-tindih dan sulit dipisahkan, kiranya dapat dijadikan landasan tipologikal untuk menentukan berbagai orientasi ideoligis bagi gerakan pembaruan Islam. Paling tidak ada empat tipe orientasi ideologis yang muncul dari tiga pendekatan di atas, yaitu;

1. Konservatif-Tradisionalis

Pendekatan yang digunakan oleh gerakan pembaruan Islam yang berorientasi ideologi konservatif-tradisionalis adalah apologetik. Gerakan pembaruan Islam tipe ini biasanya berusaha mempertahankan tradisi lama tanpa ada perubahan. Gerakan ini menolak secara bulat segala bentuk revolusi pemikiran.[696] Secara umum gerakan ini dipelopori oleh para ulama dan kaum sufi yang mempunyai

---

694. Lihat Harun Nasution, *Pembaharuan dalam Islam*, hlm. 62.

695. Azyumardi Azra, *Pergolakan Politik Islam: dari Fundamentalisme, Modernisme hingga Postmodernisme* (Ce. I; Jakarta: Paramadina, 1996), hlm. iv. Bandingkan dengan Mukti Ali yang menyebutkan empat elemen pendekatan yang menonjol dalam pembaruan Islam, yaitu liberalistik, nasionalistik, apologetik dan dinamistik. Baca A. Mukti Ali, *Beberapa Persoalan Agama Dewasa Ini* (Cet. I; Jakarta: Rajawali Pers, 1987), hlm. 251.

696. Baca H.A.R. Gibb, *Aliran-Aliran Modern dalam Islam*, terj. Machnun Husein (Cet. VI; Jakarta: Rajawali Pers, 1996), hlm. 51.

semboyan "Memelihara yang lama yang lebih baik". Oleh karena itu, dengan semboyan ini mereka selalu membanggakan dan mengagungkan kejayaan masa lalunya. Untuk kali pertama, dalam lintasan sejarah, gerakan ini muncul ketika terjadi reformasi di dalam kekhalifahan Usmaniyah di Turki. Mereka menentang reformasi dan menyatakan bahwa meniru Barat sama artinya dengan mengkhianati Islam.[697] Dalam menghadapai reformasi pemikiran yang terjadi di kalangan Islam, kaum konservatif-tradisionalis senantiasa berlari dan berlindung di bawah bendera "syariat", sebagai alat yang ampuh untuk membuat umat tunduk dan diam.[698]

Untuk memahami gerakan pembaruan yang dilakukan kaum konservatif-tradisionalis, mazhab Deoband di anak benua India merupakan contoh yang perlu diketengahkan. Universitas Deoband yang berhaluan konservatif telah berhasil mengukuhkan *prestise*-nya di antara universitas-universitas lainnya di dunia modern Islam. Prestasi ini hanya dapat dikalahkan oleh universitas Al-Azhar di Kairo, Mesir. Mazhab Deoband dengan pemikiran tradisionalisnya senantiasa melakukan berbagai kritik yang tajam dan terus-menerus menyerang kalangan *Westernis*.[699]

Terma "konservatif-tradisionalis" sebenarnya merupakan istilah yang digunakan kaum Orientalis untuk memahami gerakan ini secara mendalam. Kata-kata yang biasanya digunakan Orientalis dalam mengkaji gerakan ini diambil dari terma *taqlîd* (tradisi), *muhâfazhah* (memelihara), *qadîm* (lama) dan *rujû'* (kembali ke belakang).[700] Selain Al-Quran dan Al-Hadis, hasil *ijtihâd* para ulama merupakan bentuk lain yang dipertahankan eksistensinya oleh gerakan konservatif-tradisionalis.

2. Modernis-Reformis

Berbeda dengan kaum konservatif-tradisionalis, kaum modernis-reformis telah menggunakan pendekatan identifikatif dalam menghadapi tantangan yang datang dari Barat dan tuntutan dunia modern. Mereka dengan sikap adoptif rasionalnya berusaha mengaplikasikan Islam dalam kehidupan realitas yang penuh dengan dinamika perubahan. Menurut Rahman, kaum modernis yang telah menjadikan reformasi sebagai tolok ukurnya adalah mereka yang berusaha menciptakan ikatan-ikatan positif antara "pemikiran qur`ani" dengan "pemikiran modern". Perpaduan antara kedua pemikiran ini telah melahirkan beberapa lembaga modern tentang

---

697. Azyumardi Azra, *Pergolakan Politik Islam*, hlm. 28.
698. Lihat Harun Nasution, *Pembaharuan dalam Islam*, hlm. 191.
699. Lihat Azyumardi Azra, *Pergolakan Politik Islam*, hlm. 153-154.
700. Harun Nasution, *Islam Rasional*, hlm. 123.

sosial dan moral dengan orientasi qur`ani. Kaum Muslim kiranya berkewajiban mencari pemecahan bagi masalah-masalah baru melalui *ijtihâd* berdasarkan sumber Al-Quran dan Al-Hadis.[701] Sementara itu, John O. Voll menambahkan bahwa kaum modernis-reformis memiliki tiga tema utama pembaruan, yaitu kembali kepada Al-Quran dan Al-Hadis, perlunya *ijtihâd* dalam memecahkan persoalan kaum Muslim dan penguatan kembali otentisitas dan keunikan Al-Quran.[702]

Gerakan pembaruan Islam yang orientasi ideologinya modernis-reformis muncul kali pertama pada paruh kedua abad ke-19 M. Gerakan ini berusaha mempersatukan dan memperkokoh kaum Muslim melalui upaya pembaruan iman dan masyarakat Muslim itu sendiri. Dengan bekal ilmu pengetahuan tentang kekuatan ilmiah dan politik yang dimiliki Barat, kaum modernis menjauhkan diri dari kecenderungan penolakan yang dilakukan kaum konservatif-tradisionalis. Mereka juga sekaligus menolak gagasan dan kebijakan sekular yang diperjuangkan oleh elite kaum Muslim yang terlalu berorientasi ke Barat (*Westernis*). Bagi kaum modernis-reformis, modernisasi tidak mengandung ancaman serius bagi Islam yang dipahami dan ditafsirkan secara benar. Mereka berpegang kepada pendapat bahwa pesan asli Islam yang memberikan pola ideal bagi masyarakat tradisional Muslim akan tetap valid sampai kapan pun.

Di samping itu, kaum modernis-reformis juga menekankan perlunya membangkitkan kembali komunitas Muslim melalui proses reinterpretasi dan reformulasi warisan tradisi Islam dalam konteks dunia kontemporer. Untuk dapat menjawab tantangan Barat dan kehidupan modern, kaum modernis-reformis melakukan *ijtihâd* dalam bidang politik, kebudayaan, dan ilmu pengetahuan.[703] Di sinilah letak sikap adoptif rasional yang dilakukan kalangan gerakan ini dalam rangka aktualisasi ajaran Islam dalam kehidupan modern.

3. Modernis-Sekular

Kaum modernis-sekular adalah mereka yang telah menjadikan sekularisasi sebagai upaya yang perlu dilakukan dalam rangka pembaruan Islam. Gerakan pembaruan Islam yang orientasi ideologisnya modernis-sekular telah menggunakan pendekatan identifikatif, yaitu kebangkitan Islam hanya dapat dilakukan dengan

---

701. Fazlur Rahman, «Roots of Islamic Neo-Fundamentalism» dalam Philip H. Stoddard dkk., *Change and the Muslim World* (Cet. I; New York: Syracuse University Press, 1981), hlm. 27-32. Dalam tempat yang lain, Rahman menyebut gerakan ini dengan istilah "modernisasi intelektual". Baca Fazlur Rahman, *Islam*, terj. Ahsin Mohammad (Cet. III; Bandung: Pustaka, 1997), hlm. 315-316.
702. John O. Voll, "Renewal and Reform in Islamic History: Tajdid and Islah" dalam John L. Esposito (Ed.), *Voices of Resurgent Islam* (New York: Oxford University Press, 1983), hlm. 35.
703. Baca Azyumardi Azra, *Pergolakan Politik Islam,* hlm. 9.

cara identifikasi hal-hal yang datang dari Barat apa adanya. Sekularisasi dalam pandangan gerakan ini merupakan suatu proses di mana manusia dibebaskan dari bentuk-bentuk ikatan sakral yang ada dalam masyarakat.[704] Demikianlah sekularisasi telah dipandang sebagai sesuatu yang dapat memberikan kebebasan bagi manusia.

Gerakan ini mempunyai prinsip bahwa Islam selaku agama harus dipisahkan dari hal-hal yang bersifat profan keduniaan. Islam hanya terbatas pada masalah-masalah moral dan pribadi. Oleh karena itu, dalam rangka pembaruan Islam, kaum Muslim hendaknya meniru dan menoleh ke Barat untuk memperbarui segi sosial-politik dalam kehidupan mereka. Dengan prinsip ini, kaum modernis-sekular menyimpulkan bahwa obat yang mujarab untuk mengobati kemunduran Islam adalah obat yang pernah dipakai Barat dalam mengatasi berbagai penyakitnya. Barat adalah guru. Selaku guru, Barat harus ditiru dan diteladani apa adanya.[705] Dengan demikian, kaum modernis-sekular telah menganggap pembaruan (modernisasi) itu sebagai westernisasi (proses pembaratan).

Perlu dikemukakan di sini, pembaruan yang berarti pembaratan telah terjadi dalam lintasan sejarah Islam. Mustafa Kemal di Turki dan Thaha Husein di Mesir adalah dua contoh orang yang telah melakukan hal ini. Banyak lembaga pendidikan telah diubah menjadi lembaga lain, baik berupa lembaga birokrasi maupun militer. Sekolah-sekolah tradisional diubah sedemikian rupa sehingga digantikan fungsinya untuk melatih kalangan militer dan korps birokrasi. Ketentuan hukum dan pengadilan diadopsi dari Eropa untuk mengatur masalah-masalah sipil, demikian pula perdagangan dan hukum telah menggantikan posisi syariat. Dengan demikian, lembaga-lembaga tradisional dalam Islam secara pelan-pelan dimatikan melalui proses sekularisasi bertahap. Fungsi agama secara perlahan dipisahkan dari fungsi lembaga-lembaga kenegaraan. Inilah yang dimaksud dengan sekularisasi bertahap yang terjadi di Turki dan Mesir.

4. Puritan-Fundamentalis

Dengan menggunakan pendekatan afirmatif, yaitu bermaksud menguatkan keotentikan dan keorisinalan Islam, gerakan pembaruan Islam yang orientasi ideologisnya puritan-fundamentalis telah berusaha memberikan respons terhadap tantangan modernisasi yang dilakukan Barat. Pokok pemikiran dari gerakan ini adalah segala aspek kehidupan kaum Muslim harus diislamisasikan kembali.

704. Lihat A. Mukti Ali, *Beberapa Persoalan Agama*, hlm. 211.
705. Baca Harun Nasution, *Pembaharuan dalam Islam*, hlm. 131-132.

Segala sesuatunya haruslah berbau dan berlabel "islam". Menurut Hamzah Ya'qub, gerakan yang intinya pemurnian ini berusaha membersihkan, mensucikan, menyaring, dan menyegarkan kembali sesuatu yang telah tecemar agar kembali kepada orisinalitasnya.[706] Dengan demikian, kaum puritan-fundamentalis senantiasa bermaksud mengembalikan segala sesuatu yang telah tercemar kepada aslinya.

Ada istilah terkait yang muncul berkenaan dengan gerakan puritan-fundamentalis, yaitu revivalisme. Revivalisme mengandung arti paham pembaruan yang bertujuan membangkitkan kembali Islam yang murni sebagaimana pernah dipraktikkan Rasulullah dan kaum Salaf. Sehubungan dengan hal itu, istilah fundamentalisme sesungguhnya muncul dan berkembang untuk kali pertama dalam sejarah ajaran Kristen. Pada saat itu, di Amerika Serikat telah terjadi konflik kultural antara budaya kaum urban dan budaya kaum pedesaan. Konflik yang terjadi pada pasca Perang Dunia I sedemikian rupa telah menyebabkan munculnya orang-orang yang ingin mempertahankan ortodoksi ajaran Kristen.[707] Demikianlah selanjutnya usaha-usaha seperti ini berkembang dalam Islam berkaitan dengan lahirnya gerakan pembaruan. Menurut Yusril Ihza Mahendra, salah satu ciri utama kaum fundamentalis adalah adanya kecenderungan doktriner di dalam menginterpretasikan ajaran Islam. Kecenderungan ini tentunya dilandasi oleh motif untuk memahami dan mengamalkan doktrin Islam secara murni dan terbebas dari interpretasi-interpretasi parsial. Interpretasi semacam ini kiranya akan membuat agama kehilangan identitasnya karena tenggelam dalam proses perubahan, adaptasi, dan akulturasi budaya.[708]

Dengan dikemukakannya bermacam-macam pendekatan pembaruan dalam Islam dan beberapa orientasi ideologis gerakan pembaruan Islam, bagaimanakah pendekatan dan corak pemikiran (tipologi) pembaruan yang dilakukan Muhammad Abduh? Muhammad Abduh dalam hal ini kiranya telah menggunakan pendekatan identifikatif, selain ia juga menggunakan pendekatan apologetik. Pendekatan identifikatif Muhammad Abduh tampak dari esensi pemikirannya, yaitu merumuskan kembali pemikiran dan revitalisasi masyarakat

706. Hamzah Ya'qub, *Pemurnian Aqidah dan Syari'ah Islam* (Jakarta: Pedoman Ilmu Jaya, t.th.), hlm. 1.
707. Lebih lanut, baca M. Dawam Rahardjo, "Fundamentalisme" dalam Muhammad Wahyuni Nafis (Ed.), *Rekonstruksi dan Renungan Religius Islam* (Cet. I; Jakarta: Paramadina, 1996), hlm. 87. Baca juga Harun Nasution, *Islam Rasional*, hlm. 123.
708. Yusril Ihza Mahendra, «Fundamentalisme: Fakta dan Masa Depannya» dalam Muhammad Wahyuni Nafis (Ed.), *Rekonstruksi dan Renungan*, hlm. 101.

Muslim melalui identifikasi gagasan dan institusi-institusi modern.[709] Sementara pendekatan apologetik terlihat dari upayanya untuk tetap mempertahankan eksistensi doktrin Islam sebagai landasan utama. Sehubungan dengan hal itu, Marcel A. Boisard menyatakan bahwa pendekatan pembaruan yang digunakan Muhammad Abduh didasarkan pada dua postulat. Pertama, Muhammad Abduh telah menekankan perlunya peran agama bagi kehidupan manusia, yang secara mutlak merupakan wahyu yang bersumber dari Al-Quran dan Al-Hadis. Kedua, Muhammad Abduh telah menekankan perlunya penggunaan bagian terbaik dari peradaban Barat yang telah sedemikian rupa mencapai kemajuan. Islam adalah agama yang sesuai akal dan akan senantiasa tidak menolak kemajuan.[710] Dengan kedua postulat ini, Muhammad Abduh tampaknya berupaya membela Islam sebagai doktrin dan sekaligus memadukannya dengan kemajuan modern sebagai hasil rekayasa akal. Sikap kreatif dan pro-aktif yang ditonjolkan Muhammad Abduh dalam menghadapi peradaban Barat merupakan bukti bagi pendekatan identifikatif-apologetik yang digunakannya. Dengan pendekatan ini Muhammad Abduh sebenarnya bermaksud menegaskan bahwa Islam adalah agama rasional yang dapat menjadi dasar bagi kehidupan modern. Tak ada konflik antara Islam dengan prinsip-prinsip peradaban modern, sekalipun pada akhirnya Islam harus meluruskan peradaban ini dari noda-noda yang mencemarinya.[711]

Dengan pendekatan identifikatif-apologetik yang telah dipilihnya, bagaimana corak atau tipologi pemikiran pembaruan Muhammad Abduh? Dalam menjawab pertanyaan ini, para pemerhati dan pengkaji pemikiran pembaruan Muhammad Abduh terbagi ke dalam tiga kelompok. Kelompok pertama menyatakan bahwa Muhammad Abduh adalah seorang modernis. Menurut Rahman, seorang modernis biasanya memiliki beberapa ciri, di antaranya selalu berusaha menghadapi segala situasi dengan penuh keyakinan, gerakannya bersifat kerakyatan, dan senantiasa melibatkan pemikiran pribadi.[712] Muhammad Abduh selaku modernis telah menyikapi peradaban Barat modern dengan selektif dan kritis. Dia senantiasa menggunakan prinsip *ijtihâd* sebagai metode utama untuk meretas kebekuan

---

709. Lihat Azyumardi Azra, *Pergolakan Politik Islam*, hlm. x.
710. Marcel A. Boisard, *Humanisme dalam Islam*, terj. M. Rasyidi (Cet. I; Jakarta: Bulan Bintang, 1980), hlm. 318.
711. Baca Harun Nasution, *Islam Rasional*, hlm. 185. Alam pikiran rasional Muhammad Abduh ini tampak karena memang ia adalah pengikut aliran Mu'tazilah. Informasi lengkap tentang teologi rasional Muhammad Abduh, baca serial disertasi Harun Nasution yang diantaranya adalah buku *Muhammad Abduh dan Teologi Rasional Mu'tazilah*.
712. Fazlur Rahman, «Roots of Islamic", hlm. 27-32.

pemikiran kaum Muslim. Nilai-nilai dan gagasan tertentu yang lahir dari peradaban Barat, seperti demokrasi, prinsip persamaan dan kemerdekaan serta konsep negara-bangsa diterima Muhammad Abduh dengan bingkai Islam. Sedangkan ekspresi peradaban Barat dalam bentuk kolonialisme dan imperialisme modern ditentang Muhammad Abduh dengan berbagai cara dan strategi.[713] Dalam pandangan Madjid, modernisme Muhammad Abduh di antaranya tecermin dalam sikapnya yang memberikan apresiasi yang tinggi terhadap filsafat.[714] Abduh kiranya telah memberikan penekanan yang serius terhadap filsafat agar kaum Muslim lebih berpikir rasional dan terbebas dari kebekuan.

Kelompok kedua menyebutkan bahwa Muhammad Abduh adalah seorang pembaru yang corak pembaruannya bersifat reformistik-rekonstruktif. Dalam pandangan Assaukanie, Muhammad Abduh senantiasa melihat tradisi dengan perspektif pembangunan kembali. Agar tradisi suatu masyarakat dapat tetap *survive* dan dapat terus diterima, ia harus dibangun kembali, atau dengan istilah lain *i'âdah al-bunyat min jadîd*.[715] Pembangunan kembali ini tentunya dengan kerangka modern dan prasyarat rasional. Diakui Rahman bahwa pemikiran pembaruan yang bercorak reformistik dalam bentuknya yang pertama, secara filosofis, telah dikemukakan Muhammad Abduh dan kemudian dinyatakan kembali oleh Muhammad Iqbal.[716]

Adapun kelompok ketiga beranggapan bahwa Muhammad Abduh adalah seorang pembaru yang konservatif. Dalam pandangan Watt, gerakan pembaruan yang diinagurasikan Muhammad Abduh sebenarnya bersifat konservatif. Hal ini terlihat dari sikap Muhammad Abduh yang tidak bermaksud mengubah potret diri Islam.[717] Lebih lanjut dikatakannya bahwa *Risâlah al-Tauhîd* merupakan bukti bagi pemikiran ini. Muhammad Abduh dalam karya ini berupaya menegaskan kembali potret diri Islam yang telah mencapai finalitas dan keunggulan.[718]

Demikianlah muncul ke permukaan tiga tipologi pemikiran, yaitu modernis, reformis, dan konservatif, yang dilontarkan berkaitan dengan pembaruan yang dilakukan Muhammad Abduh. Ketiganya kiranya merupakan refleksi dalam

---

713. Baca A. Syafii Maarif, *Peta Bumi Intelektualisme Islam di Indonesia* (Cet. I; Bandung: Mizan, 1993), hlm. 12. Dalam buku ini dikemukakan empat tipologi pemikiran pembaruan, yaitu modernis, neo-tradisionalis, Islam eksklusif, dan modernis sekular.
714. Nurcholish Madjid, *Islam Kemodernan dan keindonesiaan*, hlm. 310.
715. A. Luthfi Assaukanie, "Tipologi dan Wacana Pemikiran Arab Kontemporer", *Paramadina: Jurnal Pemikiran Islam*, No. 1 Juli-Desember 1998, hlm. 64.
716. Fazlur Rahman, *Islam*, hlm. 324.
717. W. Montgomery Watt, *Fundamentalisme Islam dan Modernitas*, hlm. 106.
718. *Ibid*., hlm. 108.

membaca segala pemikiran Muhammad Abduh. Dalam pembacaan itu, corak pertama lebih menekankan kepada aspek selektivitas dan sikap kritis Muhammad Abduh dalam menyikapi dan memandang peradaban Barat. Corak kedua lebih menekankan kepada upaya Muhammad Abduh dalam membangun kembali tradisi Islam secara rekonstruktif. Sementara corak ketiga memfokuskan bacaannya kepada upaya Muhammad Abduh dalam membela Islam melalui finalitas dan keunggulan Islam. Ketiga hasil bacaan ini kiranya tidak dapat dipersalakan begitu saja. Masing-masing pembaca melakukan bacaannya dengan memandang Muhammad Abduh dari sudut dan penekanan yang berbeda.

Kenyataannya memang sulit membaca corak pemikiran seseorang, karena pemikiran senantiasa mengalami perkembangan. Oleh karena itu, ketiga tipologi di atas kiranya merupakan sesuatu yang *debatable*, belum tentu kebenarannya dan masih dapat diperbincangkan. Dalam konteks ini, penulis lebih cenderung untuk mensintesakan ketiga tipologi tersebut. Dengan demikian berpikir sintesis kiranya dapat dikatakan bahwa Muhammad Abduh adalah seorang modernis-reformis yang pembaruannya tetap berpijak pada landasan-landasan konservatif.

d. Agenda Pembaruan Muhammad Abduh

Gerakan pembaruan Islam dalam perkembangannya yang paling awal sesungguhnya muncul berkaitan dengan respons kaum Muslim untuk mengatasi berbagai masalah sosial. Salah satu karakter dan watak pembaruan Islam *tempo doeloe* adalah menggunakan kacamata agama (baca: Islam) untuk mengatasi masalah-masalah sosial yang menimpa kaum Muslim berkenaan dengan lahirnya modernisme. Muhammad Abduh selaku pembaru kiranya tidak terlepas dari karakter dan watak ini. Dengan perspektif keagamaan tersebut, bagaimanakah pembaruan yang dilancarkan Muhammad Abduh? Atau dengan kata lain, apa saja yang menjadi agenda pembaruan Muhammad Abduh?

Gibb dalam salah satu karya terkenalnya, *Modern Trends in Islam*, menyebutkan empat agenda pembaruan yang dicanangkan Muhammad Abduh.[719] Keempat agenda itu adalah pemurnian Islam dari berbagai pengaruh ajaran dan amalan yang tidak benar (purifikasi), pembaruan pendidikan tinggi Islam (reformasi), perumusan kembali ajaran Islam sejalan dengan pemikiran modern (reformulasi),

719. H.A.R. Gibb, *Modern Trends in Islam* (Cet. III; New York: Octagon Books, 1978), hlm. 33. Bandingkan dengan Frederick M. Denny yang menyebutkan bahwa ide-ide pemikiran Muhammad Abduh meliputi bidang teologi, pendidikan, hukum, dan tafsir. Baca Frederick M. Denny, *Islam and the Muslim Community* (New York: Harper Collins Publisher, 1987), hlm. 121.

dan pembelaan Islam dari pengaruh Eropa dan serangan-serangan Kristen-Barat. Berikut ini dikemukkan penjelasan keempat agenda ini.

1. Purifikasi

Purifikasi atau pemurnian ajaran Islam telah mendapat tekanan serius dari Muhammad Abduh berkaitan dengan munculnya *bid'ah* dan *khurafah* yang masuk dalam kehidupan beragama kaum Muslim. Kaum Muslim kiranya tidak perlu mempercayai adanya *karamah* yang dimiliki para wali atau kemampuan mereka sebagai perantara (*wasîlah*) kepada Allah. Dalam pandangan Muhammad Abduh, seorang Muslim diwajibkan menghindarkan diri dari perbuatan *syirk* (lihat QS Al-An'âm [6]: 79). Seorang Muslim seyogianya menyerahkan kehidupannya secara total hanya kepada Allah (lihat QS An'âm [6]: 162-163). Untuk menjadi manusia merdeka, kaum Muslim tidak boleh percaya kepada kekuatan yang terdapat pada batu, kuburan, binatang, dan sebagainya. Percaya kepada orang-orang yang dianggap sebagai perantara (*wasîlah*) kepada Allah, juru-juru nujum, atau ahli-ahli tebak akan membuat manusia terbelenggu dalam ketidakbebasan. Islam mengajarkan bahwa ruh manusia itu bebas dan merdeka dari penghambaan terhadap juru-juru tipu dan manusia-manusia *Dajjal*.[720] Dari sini kiranya terlihat dengan jelas Muhammad Abduh secara keras menolak *bid'ah* dan *khurafah* sehingga orang-orang yang melakukannya diberi predikat sebagai manusia-manusia *Dajjal*.

Muhammad Abduh, seperti halnya Al-Afghani, telah berpendapat bahwa masuknya berbagai macam *bid'ah* dan *khurafah* ke dalam pemikiran kaum Muslim telah membuat mereka lupa akan ajaran Islam yang sebenarnya. *Bid'ah* dan *khurafah* telah menyebabkan kaum Muslim menyeleweng dari kondisi masyarakat Muslim seperti pada zaman *Salaf*. Oleh karena itu, kaum Muslim harus kembali kepada ajaran Islam yang orisinal sebagaimana terwujud pada zaman Sahabat dan ulama-ulama besar.[721]

2. Reformasi

Reformasi pendidikan tinggi Islam difokuskan Muhammad Abduh pada universitas almamaternya, Al-Azhar. Dalam salah satu artikel yang dimuat dalam surat kabar *Al-Ahrâm* edisi tahun 1876, Muhammad Abduh telah menyatakan bahwa kewajiban belajar tidak hanya terletak pada mempelajari buku-buku klasik

---

720. Lihat Muhammad Abduh, *Risalah Tauhid*, terj. Firdaus AN (Cet. X; Jakarta: Bulan Bintang, 1996), hlm. 131.
721. Lihat Harun Nasution, *Pembaharuan dalam Islam*, hlm. 63.

berbahasa Arab yang berisi tentang dogma ilmu kalam untuk membela Islam. Akan tetapi juga terletak pada mempelajari sains-sains modern, serta sejarah dan agama Eropa agar diketahui sebab-sebab kemajuan yang telah mereka capai.[722] Dengan diketahui sebab-sebab ini diharapkan kaum Muslim dapat menganalisis dan mengikuti jejaknya, dengan tetap berpijak pada landasan-landasan Islam.

Usaha awal Muhammad Abduh dalam melaksanakan reformasi ini adalah memperjuangkan mata kuliah Filsafat agar diajarkan di Al-Azhar. Dengan belajar filsafat, semangat intelektualisme Islam yang telah padam diharapkan dapat dihidupkan kembali.[723] Akan tetapi, usaha Muhammad Abduh mengalami kegagalan karena ditolak oleh Dewan Guru Besar Al-Azhar yang masih berpikiran konservatif. Untungnya, semangat intelektualisme Islam yang ditanamkan Muhammad Abduh kepada generasi Muslim terpelajar berikutnya terus berkembang dan memengaruhi jalan pikiran mereka. Usaha Muhammad Abduh ini sebenarnya terkait dengan tekadnya untuk memerangi *taqlîd*. *Taqlîd* memang dapat membuat seseorang menjadi tidak berpikir kritis dan itu kiranya dapat dilenyapkan dengan mempelajari filsafat.

3. Reformulasi

Salah satu pendapat Muhammad Abduh yang telah menggemparkan kaum Tradisionalis pada saat itu adalah penolakannya secara tegas terhadap paham kaum Tradisionalis. Muhammad Abduh menolak pemahaman bahwa ajaran-ajaran Islam secara otoritatif telah ditafsirkan dengan tuntas oleh para ulama pada tiga abad pertama Islam. Penafsiran para ulama itu telah disahkan secara konsensus (*ijmâ'*) sehingga tidak mungkin dibantah lagi. Oleh karena itu, menurut kaum Tradisionalis, penelitian kembali terhadap ajaran-ajaran Islam sama sekali tidak dibenarkan.[724] Penolakan Muhammad Abduh terhadap pandangan kaum Tradisionalis ini telah mengantarkannya kepada agenda pembaruan yang disebut dengan reformulasi, yaitu perlunya upaya perumusan kembali ajaran Islam sesuai dengan pemikiran modern. Selain itu, penolakan ini juga membuktikan bahwa Muhammad Abduh adalah seorang yang tidak setuju dengan pensakralan pemikiran keagamaan, hal mana telah dilakukan juga oleh Mohammad Arkoun

722. Baca H.A.R. Gibb, *Aliran-Aliran Modern*, hlm. 70.
723. Lihat Nurcholish Madjid, *Islam Kemodernan dan Keindonesiaan*, hlm. 311.
724. Lihat H.A.R. Gibb, *Aliran-Aliran Modern*, hlm. 75.

dengan istilah *taqdîs al-afkâr al-dîniyyah* dan oleh Rahman dengan istilah "proses ortodoksi".[725]

Agenda reformulasi dilaksanakan Muhammad Abduh dengan cara membuka kembali pintu *ijtihâd*. Menurutnya, kemunduran kaum Muslim disebabkan oleh dua faktor, yaitu internal dan eksternal.[726] Faktor internal adalah situasi yang diciptakan kaum Muslim sendiri seperti larangan berijtihad. Sementara faktor eksternal adalah hegemoni Barat. Untuk menghilangkan faktor internal, kaum Muslim dituntut menggunakan akalnya untuk melakukan *ijtihâd* tentang berbagai masalah sosial yang dihadapinya.

Muhammad Abduh dengan reformulasinya menegaskan bahwa Islam telah membangkitkan akal pikiran manusia dari tidur panjangnya. Manusia tercipta dalam keadaan tidak terkekang. Islam telah berusaha membebaskan manusia dari segala ikatan, terutama ikatan *taqlîd*. Islam telah mengembalikan fungsi akal kepada yang sebenarnya, sesuai dengan hukum dan kebijaksanaannya.[727] Selanjutnya, Muhammad Abduh juga menyatakan bahwa Islam telah memerangi *taqlîd* yang dilaksanakan secara membabi-buta.[728] Dengan demikian, Muhammad Abduh berarti mengutuk segala bentuk pemasungan pemikiran. Pemasungan pemikiran semacam ini kiranya tidak akan pernah melahirkan pemikiran-pemikiran brilian seperti pada masa Klasik dahulu.

Berkaitan dengan agenda reformulasi, Muhammad Abduh memandang tidak cukup hanya dengan kembali kepada ajaran Islam yang orisinal, seperti yang dilakukan kaum Puritan. Zaman dan suasana kaum Muslim telah jauh berbeda dengan zaman dan suasana pada masa Klasik. Oleh karena itu, menurut Muhammad Abduh, ajaran-ajaran Islam perlu disesuaikan kembali dengan perkembangan zaman. Penyesuaian ini dapat mengambil pemikiran Ibn Taimiyah yang mengatakan bahwa ajaran Islam terbagi kepada dua bagian besar, yaitu *'ibâdah* dan *mu'âmalah*. Ajaran Islam tentang *'ibâdah* bersifat tegas, jelas, dan teperinci, sedangkan ajaran Islam tentang *mu'âmalah* hanya bersifat prinsip-prinsip dasar

---

725. Baca M. Amin Abdullah, *Falsafah Kalam di Era Postmodernisme* (Cet. II; Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1997), hlm. 19.
726. Lihat Yvonne Haddad, "Muhammad Âbduh: Perintis", hlm. 41.
727. Lihat Muhammad al-Bahiy, *Pemikiran Islam Modern*, terj. Su'adi Sa'ad (Cet. I; Jakarta: Pustaka Panjimas, 1986), hlm. 80.
728. Muhammad Abduh, *Risalah Tauhid*, hlm. 132-133. Untuk informasi lengkap tentang konsep *ijtihad* menurut Muhammad Abduh dan penolakan beliau terhadap *taqlîd*, lihat misalnya A. Mukti Ali, *Ijtihad dalam Pandangan Muhammad Abduh, Ahmad Dahlan dan Muhammad Iqbal* (Cet. I; Jakarta: Bulan Bintang, 1990), hlm. 36-53 dan Khoiruddin Nasution, *Riba & Poligami: Sebuah Studi atas Pemikiran Muhammad Abduh* (Cet. I; Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1996), hlm. 30-33.

umum, yang memerlukan penafsiran dan penjelasan. Oleh karena itu, ia dapat disesuaikan dengan tuntutan dan perkembangan zaman. Di sinilah perlunya interpretasi baru terhadap ajaran Islam melalui *ijtihâd*. Akan tetapi, hal ini tidak berarti bahwa setiap Muslim dapat melakukan *ijtihâd*. Hanya orang-orang Muslim tertentu yang diperbolehkan melakukan *ijtihâd*, karena *ijtihâd* itu memerlukan sejumlah syarat.[729] Sekiranya *ijtihâd* ini dapat dilaksanakan oleh kaum Muslim, agenda reformulasi ajaran Islam berarti telah dapat dilakukan dan *taqlîd* pun secara otomatis dapat dilenyapkan.

4. Pembelaan Islam

Sebagaimana telah disebutkan bahwa kemunduran Islam dalam pandangan Muhammad Abduh disebabkan oleh faktor internal dan faktor eksternal. Maka, pembahasan tentang pembelaan Islam ini berkaitan dengan faktor eksternal, yaitu hegemoni Barat. Hegemoni Barat sebagai salah satu faktor kemunduran Islam kiranya tidak dapat dihilangkan begitu saja. Kaum Muslim tidak dapat melakukan tindakan *offensif* terhadap Barat, sebab hal itu justru hanya akan menambah masalah baru bagi kaum Muslim. Satu hal yang dapat dilakukan kaum Muslim dalam menghadapai hegemoni Barat adalah dengan tindakan *defensif*, yaitu membela Islam atas serangan-serangan yang dilakukan Barat-Kristen.

Diakui Watt bahwa Muhammad Abduh sangat tertarik akan pemikiran Barat bahkan telah melakukan perkenalan dengannya, baik semasa menetap di Eropa maupun melalui bacaannya terhadap berbagai referensi berbahasa Prancis. Namun demikian, hal ini tidak berarti ia adalah seorang yang antusias terhadap pemikiran Barat. Muhammad Abduh lewat *Risâlah al-Tauhîd*-nya tetap mempertahankan potret diri Islam. Hasratnya untuk menghilangkan unsur-unsur asing merupakan bukti bahwa dia tetap yakin dengan kemandirian Islam. Muhammad Abduh terlihat tidak pernah menaruh perhatian terhadap paham-paham filsafat anti-agama yang marak di Eropa. Dia lebih tertarik untuk memerhatikan serangan-serangan terhadap agama (baca: Islam) dari sudut keilmuan. Pada butir ini Abduh berusaha mempertahankan potret Islam dengan menegaskan bahwa jika pikiran dimanfaatkan sebagaimana mestinya, hasil yang dicapainya otomatis akan selaras dengan kebenaran ilahi yang dipelajari melalui agama.[730] Dengan demikian, dalam kaitannya dengan hegemoni Barat atas Islam ini, pembaruan yang dilakukan

729. Baca Harun Nasution, *Pembaharuan dalam Islam*, hlm. 63-64.
730. W. Montgomery Watt, *Fundamentalisme Islam dan Modernitas*, hlm. 108-109.

Muhammad Abduh adalah menyuguhkan Islam secara rasional, bukan dengan penegasan kembali Islam tradisional.

Metode dan studi ilmiah objektif yang dibela dan dipertahankan oleh para ilmuwan Barat modern diberi penghargaan yang tinggi oleh Muhammad Abduh. Namun demikian, soal keagamaan baginya tetap merupakan hal yang sentral dan bahkan harus dapat menjiwai ilmu pengetahuan. Muhammad Abduh berpendapat bahwa menerima secara sungguh-sungguh ilmu pengetahuan merupakan semangat asli dari Islam. Sebab, hanya Islam yang sanggup menggabungkan ilmu pengetahuan dengan agama.[731] Dari sini kiranya telah tampak sikap pembelaan Muhammad Abduh atas Islam secara rasional. Dalam hal pembelaan Islam ini, ia telah mengarang sebuah buku yang khusus mengungkapkan kelebihan Islam atas Barat-Kristen. Buku ini diberinya judul *Al-Islâm wa al-Nashrâniyyah ma'a al-Ilm wa al-Madaniyyah*.[732]

Selain itu, untuk mengimbangi serangan Kristen atas Islam, Muhammad Abduh telah berusaha mencoba mendefinisikan kembali (redefinisi) ajaran Islam yang berbeda dengan Kristen. Upayanya ini merupakan bukti dari penggunaan pendekatan apologetiknya. Menurut Yvonne Haddad, Muhammad Abduh telah berhasil mengungkapkan delapan keunggulan Islam atas Kristen[733], yaitu;

a) Islam telah menegaskan bahwa meyakini keesaan Allah dan membenarkan risalah Muhammad merupakan kebenaran inti ajaran Islam.
b) Kaum Muslim telah sepakat bahwa akal dan wahyu berjalan tidak saling bertentangan karena keduanya berasal dari sumber yang sama.
c) Islam sangat terbuka atas berbagai interpretasi. Oleh karena itu, Islam tidak membenarkan adanya saling mengkafirkan di antara kaum Muslim.
d) Islam tidak membenarkan seseorang menyerukan risalah Islam kepada orang lain, kecuali dengan bukti.
e) Islam diperintahkan untuk menumbangkan otoritas agama, karena satu-satunya hubungan sejati adalah hubungan manusia dengan Tuhannya secara langsung.
f) Islam melindungi dakwah dan risalah serta menghentikan perpecahan dan fitnah.

---

731. Baca Nurcholish Madjid, *Islam Kemodernan dan Keindonesiaan*, hlm. 312.
732. Lihat Muhammad Al-Bahiy, *Pemikiran Islam Modern*, hlm. 28. Buku karya Muhammad Abduh ini kiranya bersifat sangat subjektif. Unsur fanatik keagamaannya dalam buku ini terlihat dominan sehingga seakan-akan telah melakukan *truth claim*.
733. Yvonne Haddad, "Muhammad Abduh: Perintis", hlm. 46-47.

g) Islam adalah agama kasih-sayang, persahabatan, dan *mawaddah* kepada orang yang berbeda doktrinnya.
h) Islam memadukan antara kesejahteraan dunia dan akhirat.

Beberapa keunggulan Islam yang diungkapkan Muhammad Abduh di atas secara rasional membuktikan adanya potret diri Islam yang perlu ditegaskan kembali. Muhammad Abduh dalam hal ini kiranya telah berhasil melakukan hal tersebut. Secara otomatis, Muhammad Abduh juga telah berhasil melakukan sikap pembelaan Islam atas serangan-serangan yang dilakukan Barat-Kristen.

e. Muhammad Abduh tentang Pendidikan

Demikianlah beberapa agenda pembaruan yang dicanangkan Muhammad Abduh. Agenda-agenda pembaruannya tidak terlepas dari akar-akar pemikiran Islam, sebagai sebuah sikap dan pandangan keberagamaan yang dimilikinya. Muhammad Abduh telah menjadikan akar-akar itu sebagai ciri khas pembaruannya. Berbagai persoalan kaum Muslim yang muncul berkaitan dengan tantangan dunia modern telah dicarikan solusinya dan didekati oleh Muhammad Abduh dengan perspektif agama. Inilah karakter terkuat dari pembaruan yang dilakukan kaum Muslim pada masa yang paling awal.

Dari keempat agenda pembaruan Muhammad Abduh di atas, masalah reformasi pendidikan dan reformulasi hukum kiranya mendapat penekanan khusus dari Muhammad Abduh. Dalam konteks ini, John L. Esposito menyebutkan bahwa Muhammad Abduh adalah tokoh awal dalam pembaruan bidang pendidikan dan hukum.[734] Bagaimana pendidikan menurut Abduh? Rasyid Ridla, murid Abduh, menuturkan bahwa pendidikan bagi Muhammad Abduh bertujuan "mendidik akal dan jiwa serta mengembangkannya hingga batas-batas yang memungkinkan anak didik mencapai kebahagiaan hidup di dunia dan akhirat".[735]

Dari tujuan pendidikan di atas, Muhammad Abduh tampaknya berkeinginan agar proses pendidikan dapat membentuk kepribadian Muslim yang seimbang. Pendidikan baginya bukan hanya bertujuan mengembangkan aspek kognitif (akal) semata, melainkan pula perlu menyelaraskan dengan aspek afektif (moral) dan psikomotorik (keterampilan). Pendidikan seyogianya dapat memerhatikan segi material dan spiritual manusia sekaligus. Pandangan ini merupakan kritiknya terhadap situasi dan aktivitas pendidikan di Mesir pada waktu itu, yang hanya

734. John L. Esposito, *Ancaman Islam*, hlm. 70.
735. Rasyid Ridha, *Târîkh al-Ustâdz al-Imâm al-Syaikh Muhammad Abduh*, Juz II (Cet. II; Mesir: al-Manar, 1344 H), hlm. 509.

memerhatikan dan mengembangkan salah satu aspek saja, dengan mengabaikan aspek lainnya.

Pada saat Muhammad Abduh hidup, di Mesir berkembang dua model pendidikan. Model pertama adalah "Sekolah Modern", baik yang dibangun oleh Pemerintah maupun oleh pihak asing. Sekolah model ini kiranya hanya menekankan pendidikan pada aspek intelek, sebagai akibat dari pembaruan pendidikan yang telah dilakukan Muhammad Ali. Sekolah model ini telah melahirkan kelas elite generasi muda yang lebih cenderung kepada ilmu-ilmu Barat. Dalam pandangan Muhammad Abduh, pendidikan model ini dapat mengancam keberadaan agama dan moral masyarakat karena tergoyahkan oleh pemikiran modern yang diserap dari Barat. Model kedua adalah "Sekolah Agama" yang masih bersifat doktrinal dan tradisional. Sekolah model ini telah berhasil memproduksi para ulama dan tokoh masyarakat yang enggan menerima perubahan dan cenderung mempertahankan tradisi. Muhammad Abduh memandang bahwa sekolah model kedua ini tidak dapat dipertahankan karena akan menyebabkan Islam jauh tertinggal, terdesak oleh arus kehidupan modern.[736] Oleh karena itu, Muhammad Abduh bermaksud mengadakan reformasi secara kelembagaan dengan mensintesiskan kedua model sekolah tersebut sehingga jurang pemisah antara keduanya dapat dipersatukan.

Muhammad Abduh dengan agenda reformasinya tampaknya menghendaki lenyapnya sistem dualisme dalam pendidikan Mesir. Dia telah menawarkan kepada Sekolah Modern agar memerhatikan aspek agama dan moral. Dengan hanya mengandalkan aspek intelek, Sekolah Modern kiranya telah melahirkan *out-put* pendidikan yang merosot dalam hal moral.[737] Sementara kepada Sekolah Agama, seperti Al-Azhar, Muhammad Abduh menyarankan agar dirombak menjadi lembaga pendidikan yang mengikuti sistem pendidikan modern. Sebagai aplikasinya, ia telah memperkenalkan ilmu-ilmu Barat kepada Al-Azhar, di samping tetap menghidupkan ilmu-ilmu Islam Klasik yang orisinal, seperti *al-Muqaddimah* karya Ibn Khaldun.[738] Di dalam kurikulum Al-Azhar, Abduh memperkenalkan ilmu dan sains modern, yang pada saat itu hanya memuat ilmu-ilmu keislaman. Abduh telah menjadikan Al-Azhar sebagai laboratorium pemikirannya yang mengajarkan ilmu pengetahuan modern, di samping juga

---

736. Informasi lengkap tentang situasi Mesir pada saat Muhammad Abduh hidup, baca Albert Hourani, *Arabic Thought in the Liberal Age: 1798-1939* (London: Oxford University Press, 1962), hlm. 137.
737. Fazlur Rahman, *Islam dan Modernitas: Tentang Transformasi Intelektual*, terj. Ahsin Mohammad (Cet. II; Bandung: Pustaka, 1995), hlm. 70.
738. *Ibid*., hlm. 77-78.

mempertahankan ilmu-ilmu Islam klasik. Selain filsafat, Abduh telah berhasil memasukkan matematika, aljabar, ilmu ukur, dan ilmu bumi ke dalam kurikulum Al-Azhar.[739] Dengan Al-Azharnya, Muhammad Abduh menawarkan kurikulum pendidikan yang merupakan penggabungan antara ilmu-ilmu keislaman dan ilmu pengetahuan Barat Modern.

Di sinilah kiranya letak urgensi pemikiran reformasi Muhammad Abduh yang diterapkan pada lembaga-lembaga pendidikan Islam, yaitu prinsip keseimbangan dalam pendidikan. Muhammad Abduh berusaha menyeimbangkan antara aspek intelek dan aspek moral dalam sebuah sistem pendidikan Islam. Dengan adanya prinsip keseimbangan dalam sistem pendidikan Islam, menurut Muhammad Abduh, kaum Muslim diharapkan dapat berpacu dengan Barat untuk menemukan ilmu pengetahuan baru dan dapat mengimbanginya dari segi kebudayaan.[740] Sekiranya hal ini dapat dilakukan, kaum Muslim tidak akan tenggelam lagi dalam dunia kegelapan seperti pernah dialaminya pada Abad Pertengahan. Kritik dan pemikiran Abduh tentang pendidikan keseimbangan di atas didasarkan pada asumsinya bahwa ilmu pengetahuan Barat modern yang menekankan aspek rasionalitas tidak bertentangan dengan ajaran Islam yang mengandung aspek spiritual. Bagi Abduh, keduanya tidak bertentangan, bahkan saling mendukung satu sama lain.[741]

3. Pemikiran Pendidikan Muhammad Iqbal[742]

a. Pengantar

Pembahasan berikut bermaksud menelusuri dan mengungkap pemikiran pembaruan pendidikan menurut Muhammad Iqbal (1877-1938 M) semenjak ia meraih gelar doktor dalam bidang filsafat pada 1907 sampai wafatnya tahun 1938. Pemikiran pembaruan Muhammad Iqbal dalam bidang pendidikan kiranya perlu dikaji, mengingat ia adalah seorang pembaru Muslim yang pembaruannya lebih ditekankan pada bidang filsafat sehingga Iqbal lebih dikenal sebagai seorang filsuf

739. Muhammad Kamil Al-Faqi, *Al-Azhâr wa Atsâruhu fi Nahdhah al-Adabiyyah al-Hadîtsah*, Juz II (Kairo: Majma' al-Buhuts al-Islamiyah, 1982), hlm. 120.

740. Baca Arbiyah Lubis, *Pemikiran Muhamadiyah dan Muhammad Abduh*, hlm. 156.

741. *Ibid.*, hlm. 517.

742. Tulisan ini pernah dimuat dalam Toto Suharto, "Rekonstruksi Pemikiran Pendidikan Islam: Telaah Pemikiran Muhammad Iqbal", *Hermeneia: Jurnal Kajian Islam Interdisipliner* (Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga), Vol. 4, No. 2, Juli-Desember 2005, hlm. 291-310 (Terakreditasi Nasional B).

daripada teolog atau penyair.[743] Oleh karena bidang filsafat yang mendapat tekanan serius, pembaruan pemikiran yang dilakukannya dipastikan hampir menyentuh semua bidang studi keislaman.

Pembaruan pemikiran Iqbal memang sangatlah komprehensif, menyentuh semua sendi-sendi kehidupan kaum Muslim. Oleh karena itu, sangatlah wajar apabila ia mempunyai pengaruh yang sangat signifikan bagi pembaruan dunia Islam kontemporer. Bahkan menurut Nourouzzaman Shiddiqi, pemikiran Fazlur Rahman itu sendiri mendapat pengaruh dari pemikiran filsafat Iqbal yang berkonsentrasi pada rekonstruksi pemikiran.[744] Muhammad Iqbal menurut Mukti Ali merupakan pemikir yang kuat, lebih menghadap ke depan daripada ke belakang. Ia benar-benar mencintai lembaga-lembaga Islam dengan konsepsinya tentang kedinamisan Islam daripada kestatisannya. Islam bagi Iqbal merupakan gerakan kultural yang menolak pandangan statis.[745] Dengan pemikiran yang dinamis inilah Iqbal memandang perlunya dilakukan rekonstruksi pemikiran Islam, termasuk dalam bidang pendidikan.

b. Biografi Muhammad Iqbal

Tokoh ini mempunyai nama lengkap dan biasa dipanggil dengan sebutan Muhammad Iqbal. Ia lahir di Sialkot, kawasan Punjab pada 9 November 1877. Kawasan ini sebelum tahun 1947 masih termasuk wilayah India. Kemudian setelah Pakistan menyatakan berpisah dari India pada 1947 sebagai negara merdeka, kawasan ini secara otomatis masuk dalam wilayah Pakistan.[746] Akan tetapi, oleh karena Muhammad Iqbal meninggal sembilan tahun sebelum Pakistan menyatakan kemerdekaannya, banyak para pemerhati Iqbal memasukkannya sebagai seorang pembaru dari India, bukan Pakistan.[747]

Leluhur Muhammad Iqbal berasal dari keturunan yang beragama Hindu daerah Kasymir dari kasta Brahmana, tapi mereka telah masuk Islam beberapa generasi sebelumnya.[748] Ayah Muhammad Iqbal bernama Nur Muhammad,

743. Lihat Seyyed Hossein Nasr, *Intelektual Islam:Teologi, Filsafat dan Gnosis*, terj. Suharsono (Cet. II; Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1996), hlm. 18.
744. Nourouzzaman Shiddiqi, *Jeram-Jeram Peradaban Muslim* (Cet. I; Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1996), hlm. 122.
745. A. Mukti Ali, *Alam Pikiran Islam Modern di India dan Pakistan* (Cet. IV; Bandung: Mizan, 1998), hlm. 186.
746. Baca Danusiri, *Epistemologi dalam Tasawuf Iqbal* (Cet. I; Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1996), hlm. 3.
747. Lihat misalnya Harun Nasution, *Islam Rasional*, hlm., 8; Fazlur Rahman, *Islam dan Modernitas*, hlm. 62 dan H.A.R. Gibb, *Aliran-Aliran Modern*, hlm. 20.
748. Baca Miss Luce-Claude Maitre, *Pengantar ke Pemikiran Iqbal*, terj. Djohan Efendi (Cet. IV; Bandung: Mizan, 1992), hlm. 13.

seorang pedagang Muslim yang taat beragama dan sufi, sedangkan ibunya bernama Imam Bibi. Kedua orangtuanya dikenal memiliki kesalehan yang dapat dipercaya.[749] Kesalehan ini tentunya dapat dipastikan mempunyai pengaruh yang kuat dan mendalam bagi pembentukan kepribadian Iqbal.

Pendidikan Muhammad Iqbal untuk kali pertama diperoleh dari kedua orang tuanya secara non-formal. Dia dididik secara ketat oleh ayahnya tentang Al-Quran. Kemudian ia dimasukkan pada sebuah *kuttâb* (surau) untuk belajar lebih dalam tentang Al-Quran. Sementara pendidikan formal dimulai pada Scottish Mission School di Sialkot. Di sekolah ini, Muhammad Iqbal mendapat bimbingan secara intensif dari Mir Hasan, seorang guru dan sastrawan yang ahli bahasa Persia dan Arab. Dia menamatkan pendidikan pada sekolah ini tahun 1895. Kemudian, Iqbal melanjutkan studinya pada Government College di Lahore. Dari lembaga ini ia mendapat gelar BA (*Bachelor of Arts*) pada 1897 dan MA (*Master of Arts*) pada tahun 1899. Kedua gelar ini diraih Iqbal dengan mendapatkan penghargaan medali emas. Di Kota Lahore, Muhammad Iqbal mendapat bimbingan dalam bidang filsafat dari seorang orientalis terkenal, Sir Thomas Arnold, yang mengajarinya tentang berbagai bentuk pemikiran Barat. Atas motivasi dan saran dari tokoh orientalis ini, Iqbal pada 1905 melanjutkan studi di Cambridge University di London, Inggris, dengan konsentrasi studi filsafat moral. Bidang yang ditekuninya ini mendapat bimbingan dari James Ward dan J.E. Mac Tagart. Selain itu, selama di Eropa, Iqbal juga menyempatkan diri untuk belajar pada Munich University di Jerman. Bahkan dari lembaga inilah ia mendapat gelar doktor pada 4 November 1907 di bawah bimbingan F. Hommel dengan disertasi berjudul *The Development of Metaphysich in Persia*.[750] Disertasi yang kemudian diterbitkan menjadi sebuah buku ini dipersembahkan secara khusus oleh Iqbal bagi guru filsafatnya, Sir Thomas Arnold. Buku inilah yang merupakan karya pertamanya yang telah mengantarkannya ke alam kedewasaan berpikir.

Sekembalinya dari studi di Eropa pada 1908, Muhammad Iqbal langsung memimpin lembaga almamaternya, Government College. Pada lembaga ini ia mengajar filsafat serta sastra Arab dan Inggris. Selama menjadi tenaga pengajar, banyak ceramah ilmiah yang telah disampaikannya pada berbagai perguruan tinggi di India. Hasil ceramah-ceramah itu kemudian dikumpulkan menjadi

749. Danusiri, *Epistemologi dalam Tasawuf*, hlm. 4.

750. Buku ini telah diterjemahkan ke dalam bahasa Indonesia. Lihat Muhammad Iqbal, *Metafisika Persia: Suatu Sumbangan untuk Sejarah Filsafat Islam*, terj. Joebar Ayoeb (Cet. I; Bandung: Mizan, 1990).

sebuah buku dengan judul *The Reconstruction of Religious Thought in Islam*.[751] Buku ini telah diterjemahkan ke dalam bahasa Indonesia untuk kali pertama dengan judul *Membangun Kembali Pikiran Agama dalam Islam*.[752] Karya ini merupakan tulisan Iqbal terbesar dalam bidang pemikiran filsafat dengan bentuk prosa. Tema utama buku ini adalah gagasan perlunya diadakan rekonstruksi pemikiran keagamaan. Buku ini berisi tujuh pembahasan pokok, yaitu; (1) tentang pengalaman keagamaan dan pengetahuan, (2) tentang pembuktian filsafat mengenai pengalaman keagamaan, (3) tentang konsepsi Tuhan dan arti shalat, (4) tentang ego manusia yang merdeka dan abadi, (5) tentang jiwa kebudayaan Islam, (6) tentang prinsip-prinsip gerakan pembaruan dalam Islam. dan (7) tentang kemungkinan-kemungkinan dalam agama.[753]

Selain sebagai seorang tenaga pengajar, Muhammad Iqbal juga menekuni profesi pengacara sampai tahun 1934. Sementara dalam kancah poltik praktis, Iqbal meniti karier sebagai anggota Dewan Legislatif Punjab untuk masa jabatan 1926-1930. Pada 1930, ia diangkat menjadi Presiden Dewan Legislatif, yang sekaligus pada waktu itu juga menjabat sebagai Presiden Liga Muslim.[754] Di samping itu, Muhammad Iqbal pernah menghadiri Konferensi Meja Bundar sebanyak dua kali tahun 1931 dan 1932. Kemudian pada 1933, ia terpilih sebagai Presiden Komite Kasymir dan pada 1934 dipercaya untuk memimpin Konferensi Muslim India.[755] Dari banyaknya jabatan strategis yang pernah dipegangnya, kiranya dapat dikatakan bahwa Muhammad Iqbal, selain seorang pemikir yang ulung, ia juga seorang politikus yang mahir.

Muhammad Iqbal meninggal dunia pada usia 71 tahun, tepatnya pada tanggal 20 April 1938. Jenazahnya dimakamkan keesokan harinya di sebelah kiri tangga menuju Masjid Badsyahi, Lahore. Dengan iringan rakyat yang banyak jumlahnya dari berbagai golongan. Kematiannya diratapi dan memperoleh ucapan bela sungkawa dari para pemimpin besar dan tokoh-tokoh ahli pikir. Hal ini membuktikan kematiannya merupakan "kerugian" bagi kaum Muslim India dan dunia Islam pada umumnya.

---

751. Lihat Harun Nasution, *Pembaharuan dalam*, hlm. 190 dan Miss Luce-Claude Maitre, *Pengantar ke Pemikiran*, hlm. 17.
752. Lihat Muhammad Iqbal, *Membangun Kembali Pikiran Agama dalam Islam*, terj. Ali Audah dkk. (Cet. I; Jakarta: Tintamas, 1982).
753. Untuk informasi lebih jelas, baca *Ibid*.
754. Baca Danusiri, *Epistemologi dalam Tasawuf*, hlm. 8.
755. *Ibid*., hlm. 9.

c. Corak Pemikiran Muhammad Iqbal

Melihat kenyataan kaum minoritas Muslim India yang begitu menyedihkan, Muhammad Iqbal menawarkan perlunya diadakan integrasi moral dan politik kaum Muslim India dalam kesatuan gagasan dan wilayah. Tawaran Iqbal inilah yang pada gilirannya melahirkan semangat nasionalisme yang didasarkan atas kesamaan negara. Iqbal melalui gagasan ini sebenarnya menghendaki terbentuknya suatu komunitas tersendiri dalam bentuk negara. Komunitas Muslim dalam pandangan Iqbal merupakan suatu masyarakat yang berdasarkan keyakinan agama yang sama dengan realitas tunggal yang tidak mungkin dapat dipisahkan.[756] Ide dan gagasan nasionalisme berdasarkan semangat keagamaan ini pada gilirannya dapat diwujudkan oleh Muhammad Ali Jinnah pada 1947 dengan berdirinya Negara Islam Pakistan.[757]

Muhammad Iqbal selain terkenal sebagai seorang filsuf, ahli hukum, pemikir politik dan reformis Muslim, juga dikenal sebagai seorang penyair ulung.[758] Gubahan syair-syairnya hampir menyentuh seluruh aspek kehidupan manusia. Syair banyak ditulis dalam bahasa Arab, Urdu, Persia, dan Inggris.[759] Dengan banyaknya karya yang berbentuk puisi ini kiranya dapat dipastikan bahwa pengaruh Iqbal juga ditentukan oleh syair-syairnya.

Satu hal yang perlu dikemukakan di sini adalah yang paling dominan memengaruhi dan membentuk pemikiran Iqbal ialah kepergiannya ke Inggris untuk melanjutkan studi. Setelah berkenalan dengan para filsuf Barat di Cambridge University dan perguruan tinggi lainnya di Inggris, Iqbal mengalami perubahan pemikiran yang cukup drastis. Perubahan ini untuk kali pertama telah direfleksikan dalam disertasi doktoralnya. Semenjak ini Iqbal memiliki kecenderungan intelektual yang khas. Kecintaannya pada nilai-nilai dan tradisi Timur yang dipelajarinya selama berada di negeri kelahirannya dan ditambah dengan penghargaannya yang tinggi terhadap tradisi keilmuan Barat, telah menjadikan Iqbal sebagai sosok yang menguasai warisan intelektual Timur (baca: Islam), yang diiringi dengan pengetahuannya yang mendalam tentang filsafat Barat.

Iqbal memandang sudah saatnya kaum Muslim melakukan rekonstruksi terhadap segala pemikiran yang berkembang di dunia Islam. Hal utama yang

---

756. Baca John L. Esposito, *Dinamika Kebangunan Islam: Watak, Proses dan Tantangan*, terj. Bakri Siregar (Cet. I; Jakarta: Rajawali Pers, 1987), hlm. 217.
757. Harun Nasution, *Pembaharuan dalam Islam*, hlm. 199.
758. John L. Esposito, *Dinamika Kebangunan Islam*, hlm. 213.
759. Untuk informasi awal tentang karya-karya sajak Iqbal, baca Danusiri, *Epsitemologi dalam Tasawuf*, hlm. 11-16.

dilakukan Iqbal dalam hal ini adalah menentang dualisme filsafat klasik yang abstrak, yang telah mempertahankan pikiran dan materi dalam wadah yang ketat. Menurut Iqbal, cita-cita yang bersumber dari idealisme dan kenyataan yang bersumber dari realisme bukanlah dua kekuatan yang saling bertentangan. Keduanya kiranya dapat didamaikan. Iqbal dalam hal ini telah menarik inspirasi dunia filsafat modern ke arah pendekatan induktif untuk mendekati semangat Islam, meski bedanya, Islam mengakui adanya realitas transendental.[760]

Dari hal di atas kiranya dapat dikatakan bahwa paradigma pemikiran yang digunakan Iqbal untuk menelurkan gagasan rekonstruksi adalah dengan menggunakan metodologi berpikir yang bersifat sintesis. Dia telah berhasil memadukan tradisi intelektual Barat dengan tradisi intelektual Timur dalam suatu paradigma berpikir. Namun demikian, upaya sintesis pemikiran yang dilakukan Iqbal bukannya dilaksanakan tanpa sikap kritis. Dia senantiasa menyeleksi terlebih dahulu apa yang datang dari Barat sehingga pemikirannya tetap komprehensif; mencakup Timur dan Barat.

Bidang pendidikan telah menjadi salah satu agenda pembaruan intelektual Iqbal, karena ia melihat bahwa intelektualisme Islam pada waktu itu dapat dikatakan nyaris berhenti, karena kaum Muslim telah berhenti mengambil inspirasi dari Al-Quran. Diagnosis yang ditawarkan Iqbal untuk menyembuhkan persoalan ini adalah dengan jalan menumbuhkan kembali semangat intelektualisme melalui tiga sumber, yaitu serapan indrawi, rasio, dan intuisi. Ketiga sumber ini menurut Iqbal harus diambil dan digunakan secara serempak, tanpa harus mengesampingkan salah satunya. Inilah yang disebut berpikir qur'ani. Apabila kaum Muslim mampu melakukan berpikir semacam ini, maka revolusi pengetahuan dalam dunia Islam akan terjadi secara mengagumkan.[761]

d. Pendidikan Menurut Muhammad Iqbal

Bangkitlah!
Dan pikullah amanat di atas pundakmu,
Hembuskan panas nafasmu di atas kebun ini,
Agar harum-haruman narwasatu meliputi segala.
Janganlah!
Jangan pilih hidup bagai nyanyian ombak,

760. Baca Muhammad Iqbal, *Membangun Kembali Pikiran*, hlm. 12 dan Miss Luce-Claude Maitre, *Pengantar ke Pemikiran*, hlm. 50.
761. Baca Danusiri, *Epistemologi dalam Tasawuf*, hlm. 149.

Hanya bernyanyi ketika terhempas di pantai!
Tapi, jadilah kamu air bah!
Menggugah dunia dengan amalmu.[762]

Selama berabad-abad kaum Muslim telah terpukau oleh pemahaman keagamaan yang sempit. Seakan-akan mengkaji alam semesta dan sejarah bukan merupakan perbuatan agama. Dengan ketepukauan seperti ini, tidak mengherankan apabila kaum Teolog abad Klasik terlalu sibuk "mengurus" Tuhannya sehingga manusia dibiarkan terlantar di bumi. Di bawah bayang-bayang filsafat Hellenisme-Yunani, teologi Islam telah berkembang jauh. Akan tetapi, pada waktu yang sama, teologi ini telah mengaburkan wawasan kaum Muslim tentang Al-Quran.[763] Oleh karena itu, Iqbal memandang kini sudah saatnya kaum Muslim melakukan rekonstruksi pemikiran dalam berbagai bidangnya, termasuk bidang pendidikan Islam.

Muhammad Iqbal secara tekstual sebenarnya belum pernah menulis tentang teori atau filsafat pendidikan dalam sebuah buku, apalagi sebuah kurikulum pendidikan bagi kaum Muslim. Namun demikian, keseluruh pemikirannya secara kontekstual sesungguhnya telah mengisyaratkan perlunya dilakukan rekonstruksi dalam bidang pendidikan Islam. Melalui gubahan sajak-sajaknya, Iqbal telah melakukan kritik terhadap sistem pendidikan yang berlaku pada saat itu.[764] Dalam salah satu sajaknya, Iqbal menulis:

Aku tamat dari sekolah dan pesantren penuh duka,
Di situ tak kutemukan kehidupan,
Tidak pula cinta,
Tak kutemukan hikmah, dan tidak pula kebijaksanaan.

Guru-guru sekolah adalah orang-orang yang tak punya nurani,
Mati rasa, mati selera,
Dan kyai-kyai adalah orang-orang yang tak punya *himmah*,
Lemah cita, miskin pengalaman.[765]

---

762. Sajak Iqbal ini dikutip dari A. Syafii Maarif, *Membumikan Islam* (Cet. II; Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1995), hlm. 120. Sajak ini secara jelas berisi semangat untuk melakukan rekonstruksi.
763. Muhammad Iqbal, *Membangun Kembali Pikiran*, hlm. 6.
764. Baca Fazlur Rahman, *Islam dan Modernitas*, hlm. 66.
765. Dikutip dari Abul Hasan al-Nadwi, *Pendidikan Islam yang Mandiri*, terj. Afif Muhammad (Cet. I; Bandung: Dunia Ilmu, 1987), hlm. 33. Bandingkan dengan Salahuddin Al-Nadwi, "Mu<u>h</u>ammad Iqbâl wa Qadhâyâ al-Tajdîd", *Studia Islamika*, Vol. II, No. 1, 1995, hlm. 175.

Sajak ini merupakan kritik Muhammad Iqbal yang dilontarkannya kepada sistem pendidikan Barat dan sistem pendidikan Islam tradisional. Dia memandang bahwa sistem pendidikan Barat lebih cenderung kepada materialisme. Kecenderungan ini pada gilirannya akan merusak nilai-nilai spiritual manusia yang lebih tinggi. Pendidikan Barat dalam pandangan Iqbal kiranya hanya dapat mencetak manusia menjadi *out put* yang memiliki intelektual tinggi, tetapi pendidikan ini tidak menaruh perhatian yang besar terhadap hati nurani anak didik. Sistem pendidikan seperti ini pada akhirnya akan menyebabkan pertumbuhan dan perkembangan manusia yang tidak seimbang antara aspek lahiriah dengan aspek batiniah.[766] Sementara pendidikan Islam tradisional dikritik Muhammad Iqbal karena pendidikan ini hanya dapat memenjarakan otak dan jiwa manusia dalam kurungan yang ketat. Pendidikan tradisional dalam kacamata Iqbal tidak mampu mencetak manusia intelek yang dapat menyelesaikan berbagai persoalan keduniaan.

Sistem pendidikan Barat dan sistem pendidikan tradisional telah dikritik Iqbal dengan tajam. Kritik ini dilakukan karena ia berpandangan bahwa pendidikan merupakan bagian yang tak dapat dipisahkan dari peradaban manusia, bahkan pendidikan merupakan substansi dari peradaban manusia.[767] Pendidikan menurut Iqbal sesungguhnya bertujuan membentuk "manusia" sejati.[768] Dalam hal ini Muhammad Iqbal memandang sistem pendidikan yang ada telah gagal mencapai tujuannya. Pendidikan yang ideal menurutnya adalah pendidikan yang mampu memadukan dualisme secara sama dan seimbang, antara aspek keduniaan dan aspek keakhiratan. Dua sistem pendidikan yang ada, yaitu sistem pendidikan tradisional (Islam) dan sistem pendidikan Barat (Kristen) dalam perspektif Iqbal kiranya belum dapat mewujudkan pendidikan yang ideal ini.

Setelah Muhammad Iqbal mengemukakan kritiknya terhadap dua sistem pendidikan yang ada pada waktu itu, bagaimanakah pemikiran Iqbal sendiri tentang pendidikan? K.G. Saiyidain dalam buku *Iqbal's Educational Philosophy*[769] *mengemukakan bahwa paling tidak ada delapan pandangan Iqbal tentang pendidikan*

---

766. *Ibid*., hlm. 34.
767. Baca Salahuddin Al-Nadwi, "Mu<u>h</u>ammad Iqbâl wa Qadhâyâ al-Tajdîd", hlm. 171.
768. Baca Fazlur Rahman, *Islam dan Modernitas*, hlm. 67. Untuk mengetahui bagaimana manusia dalam pemikiran Iqbal, baca Muhammad Iqbal, *Membangun Kembali Pikiran*, hlm. 105-135 tentang Ego Insani.
769. Buku ini telah diterjemahkan ke dalam bahasa Indonesia. Baca K.G. Saiyidain, *Percikan Filsafat Iqbal Mengenai Pendidikan*, terj. M.I. Soelaeman (Cet. I; Bandung: Diponegoro, 1981).

dalam rangka melaksanakan gagasan rekonstruksi pemikirannya. Kedelapan pandangan ini sebagai berikut.

1. Konsep individu

   Dengan konsep ini Iqbal menekankan bahwa hanya manusia yang dapat melaksanakan pendidikan. Oleh karena itu, pendidikan menurut Iqbal harus dapat memupuk sifat-sifat individualitas manusia agar menjadi manusia sempurna. Maksud dari manusia sempurna menurut Iqbal adalah manusia yang dapat menciptakan sifat-sifat ketuhanan menjelma dalam dirinya sehingga berperilaku seperti Tuhan. Sifat-sifat ini diserap ke dalam dirinya sehingga terjadi penyatuan secara total.[770]

2. Pertumbuhan individu

   Muhammad Iqbal berpendapat bahwa manusia sebagai makhluk individu akan mengalami berbagai perubahan secara dinamis dalam rangka interaksinya dengan lingkungan. Oleh karena itu, pendidikan dalam hal ini harus dapat mengarahkan pertumbuhan dan perkembangan individu ke arah yang optimal. Pertumbuhan dan perkembangan ini merupakan suatu proses kreatif-aktif yang dilakukan individu sebagai aksi dan reaksinya terhadap lingkungan. Proses ini menurut Iqbal bukanlah suatu kejadian yang mana individu hanya tinggal menyesuaikan diri secara pasif dengan lingkungannya.

3. Keseimbangan jasmani dan rohani

   Perkembangan individu dalam pandangan Iqbal memiliki implikasi bahwa ia harus dapat mengembangkan kekayaan batin dari eksistensinya. Pengembangan kekayaan batin ini tidak dapat dilaksanakan dengan melepaskannya dari kaitan dengan materi. Oleh karena itu, antara jasmani sebagai realitas dengan rohani sebagai ide harus dipadukan dalam proses pengembangan individu.

4. Pertautan individu dengan masyarakat

   Pemahaman di atas memberikan pengertian yang mendalam tentang hakikat pertautan antara kehidupan individu dan kebudayaan masyarakat. Masyarakat adalah tempat individu menyatakan keberadaannya. Oleh karena itu, tanpa masyarakat, kehidupan individu akan melemah dan tujuan hidupnya menjadi tak terarah.

5. Kreativitas individu

   Muhammad Iqbal menolak kausalitas yang tertutup, yang menyebabkan seolah-olah tidak ada satu pun yang baru yang dapat atau mungkin terjadi

770. Baca Danusiri, *Epistemologi dalam Tasawuf*, hlm. 134.

lagi. Manusia sesungguhnya memiliki kreativitas yang perlu dikembangkan secara evolusi. Dengan kreativitasnya, manusia mampu melepaskan diri dari keterbatasan, menembus, dan menaklukkan waktu. Sementara kreativitas itu sendiri hanya dapat ditumbuhkembangkan melalui proses pendidikan.

6. Peran intelek dan intuisi

   Ada dua cara untuk dapat menangkap realitas. Masing-masing cara mempunyai peran khusus dalam mengarahkan dan memperkaya kreativitas manusia. Intelek berperan menangkap realitas melalui pancaindra bagian demi bagian, tidak menyeluruh. Hal ini karena intelek berpusat pada aspek-aspek insidental dan temporal. Sementara intuisi berperan menangkap realitas secara langsung dan menyeluruh. Oleh karena itu, dalam hal ini Iqbal berpendapat bahwa kebenaran metafisik tidak dapat diraih dengan jalan melatih intelek. Kebenaran metafisik hanya dapat diperoleh dengan jalan memusatkan perhatian pada apa yang mungkin ditangkap oleh suatu kemampuan yang disebut dengan intuisi. Maksud dari pernyatan ini adalah Iqbal menghendaki pertemuan antara kekuasaan lahir yang diperoleh dari ilmu pengetahuan dan kekuasaan batin yang muncul dari intuisi. Dengan ini Iqbal menyimpulkan bahwa pendidikan hendaknya memerhatikan aspek intelektual manusia dan intuisinya sekaligus.

7. Pendidikan watak

   Apabila manusia dapat melengkapi diri dengan sifat individualitas yang dapat berkembang secara optimal, yang kemudian dilandasi dengan keimanan yang tangguh, ia dapat menjelma menjadi kekuatan yang tak terkalahkan. Manusia seperti ini akan dapat mengarahkan dirinya kepada kebajikan, serta dapat menyelaraskan diri dengan kehendak Tuhan. Itulah yang disebut Iqbal dengan watak yang tangguh. Watak ini mencakup sensitivitas dan kekuatan. Sensitif terhadap perikemanusiaan dan nilai-nilai ideal, dan kekuatan dalam berpegang pada maksud yang telah dicetuskan dalam kalbu. Untuk dapat mengembangkan watak seperti ini, menurut Iqbal, pendidikan hendaknya dapat memupuk tiga sifat yang merupakan unsur utama manusia, yaitu keberanian, toleransi, dan keprihatinan.

8. Pendidikan sosial

   Muhammad Iqbal menandaskan bahwa kehidupan sosial selayaknya dilaksanakan atas dasar dan prinsip *tauhid*. *Tauhid* seyogianya dapat hidup dalam kehidupan intelektual dan emosional manusia. Dengan ini Iqbal bermaksud mengungkapkan bahwa tata kehidupan sosial seharusnya secara

aktif dapat menguras dan menggali segala kekuatan yang tersirat dalam ilmu pengetahuan, di samping dapat pula mengontrol dan mengawasi lingkungan kebendaan. Tidak mungkin membangun suatu tatanan sosial tanpa disertai dengan pemupukan ilmu pengetahuan dan pemanfaatannya, demi mencapai tujuan yang hendak dicapai masyarakat manusia.

e. Rekonstruski Pendidikan Islam

Dengan delapan pandangan tentang pendidikan ini, kiranya dapat dikatakan bahwa rekonstruksi pendidikan menurut Muhammad Iqbal merupakan suatu upaya kreatif dalam memahami proses pendidikan secara filosofis. Gagasan rekonstruksi pendidikan ini sebenarnya dilontarkan Iqbal sebagai reaksi atas ketidakpuasannya terhadap totalitas peradaban India khususnya, dan peradaban manusia pada umumnya. Muhammad Iqbal memandang perlunya dilakukan rekonstruksi pendidikan karena telah terjadi penyimpangan-penyimpangan terhadap nilai-nilai kemanusiaan yang dilakukan oleh sistem pendidikan yang ada.

Muhammad Iqbal mencoba menganalisis kerusakan budi dan pikiran yang melanda peradaban manusia. Semua itu disebabkan kotoran jiwa manusia yang telah melucuti keagungan intelektual dan emosional manusia. Meski peradaban manusia telah mencapai kemegahan, pemerintahan yang luas dan perniagaan yang berkembang, jiwa manusia tetap diliputi kegelisahan. Hal ini karena jiwa-jiwa itu telah dihinggapi kotoran-kotoran peradaban. Oleh karena itu, Iqbal memandang sudah saatnya dilakukan rekonstruksi pendidikan.

Kritik Muhammad Iqbal terhadap sistem pendidikan Barat sebenarnya merupakan tindakan defensifnya untuk menyelamatkan pemikiran kaum Muslim dari pencemaran dan kerusakan yang ditimbulkan oleh gagasan-gagasan Barat. Gagasan-gagasan ini datang melalui berbagai disiplin keilmuan yang maksud utamanya adalah menghancurkan standar-standar moralitas tradisional Islam dengan memunculkan pandangan materialistik. Sementara kritik Iqbal terhadap sistem pendidikan tradisional Islam merupakan tindakan korektifnya atas kesalahpahaman kaum Muslim di dalam memandang pendidikan Islam. Iqbal berusaha mengoreksi kelemahan pendidikan dunia Timur yang lebih mengutamakan aspek keakhiratan daripada keduniaan, dengan cara menyeimbangkan kedua aspek ini.

Dengan kritikan-kritikan tersebut, Iqbal mencoba merumuskan sistem pendidikan yang merupakan sintesis dari sistem pendidikan Barat dan sistem pendidikan Timur. Inilah yang dimaksud Iqbal dengan rekonstruksi pendidikan

Islam. Rekonstruksi ini sedemikian rupa diberikan landasan filosofisnya oleh Iqbal sehingga pendidikan Islam senantiasa berusaha meningkatkan dinamika dan kreativitas manusia. Gagasan rekonstruksi pendidikan ini dimunculkan Iqbal tidak terlepas dari faktor sosio-historis yang mengitarinya. Wilayah kekuasaan kaum Muslim pada waktu itu, khususnya di India, telah dipecah-belah oleh kaum penjajah yang menyebabkan timbulnya konflik sosio-politik di antara mereka. Konflik ini pada gilirannya memunculkan dua pandangan yang berbeda. Pandangan pertama bersifat akomodatif-kooperatif terhadap sistem pendidikan Barat. Pandangan kedua bersifat konservatif-tradisional yang anti pendidikan Barat. Pandangan pertama diwakili oleh Ahmad Khan dan pandangan kedua diwakili oleh Al-Maududi. Menanggapi kedua pandangan yang berseberangan ini, Muhammad Iqbal memunculkan gagasan rekonstruksi pendidikan Islam yang merupakan sintesis di antara keduanya. Dengan demikian, pendidikan Islam dalam pandangan Iqbal merupakan pendidikan yang bukan Barat dan bukan pula Timur, tetapi adalah di antara keduanya.

C. Pemikiran Pendidikan Islam di Indonesia

1. Pemikiran Pendidikan Ahmad Dahlan

a. Ahmad Dahlan dan Muhammadiyah

KH. Ahmad Dahlan pada masa mudanya bernama Muhammad Darwis. Ia berasal dari keluarga berpengaruh dan terkenal di lingkungan kesultanan Yogyakarta, yang secara biografis silsilahnya dapat ditelusur sampai pada Maulana Malik Ibrahim. Muhammad Darwis dilahirkan dari pernikahan Kyai Haji Abu Bakar bin Sulaiman dengan Nyai Haji Abu Bakar (putri Haji Ibrahim) pada 1869 di Kampung Kauman, Yogyakarta,[771] yang menurut pengamatan G.F. Pijper pada waktu itu merupakan tempat tinggal orang-orang saleh.[772]

Setelah menyelesaikan pendidikan dasarnya dalam nahwu, fiqih, dan tafsir di Yogyakarta dan sekitarnya, Muhammad Darwis pergi ke Makkah pada 1890 untuk belajar agama di sana selama satu tahun, atas bantuan dana dari kakak perempuannya yang kaya. Sepulang dari kota ini, ia mengganti namanya menjadi

---

771. MT. Arifin, *Gagasan Pembaharuan Muhammadiyah dalam Pendidikan* (Cet. I; Jakarta: Pustaka Jaya, 1987), hlm. 75.
772. G.F. Pijper, *Beberapa Studi Tentang Sejarah Islam di Indonesia 1900-1950*, terj. Tudjimah dan Yessy Augusdin (Cet. II; Jakarta: UI-Press, 1985), hlm. 108.

Ahmad Dahlan. Sekitar 1903 ia berkunjung kembali ke Tanah Suci untuk menunaikan ibadah haji kedua dan menetap di kota ini selama dua tahun.[773] Kesempatan ini digunakannya untuk belajar ilmu fiqih dari Kyai Mahfudz Termas dan Sa'id Babusyel, ilmu hadis dari Mufti Syafi'i, ilmu falaq dari Kyai Asy'ari Bacean, ilmu qiro'ah dari Syaikh Ali Musri. Di tempat ini Dahlan sempat pula melakukan diskusi dengan para ulama Nusantara yang lain seperti Syaikh Ahmad Khatib dari Minangkabau, Kyai Nawawi dari Banten, Kyai Mas Abdullah dari Surabaya serta Kyai Faqih Kumambang dari Gresik.[774] Sekembalinya dari Makkah, dengan berbekal ilmu yang cukup, Ahmad Dahlan diangkat sebagai khatib di Masjid Agung Yogyakarta, menggantikan ayahnya. Pada posisi ini, ia mendapat gelar "mas", yang menurut Karel A. Steenbrink, sudah dapat digolongkan sebagai kelompok kaum bangsawan atau ningrat, meskipun dengan strata yang rendah.[775]

Ahmad Dahlan bekerja sebagai pedagang kain untuk memenuhi kebutuhan sehari-hari. Dengan pekerjaan ini, ia sering melakukan bepergian dan mengadakan hubungan dengan pedagang lain, termasuk dengan sejumlah pedagang keturunan Arab. Selain berdagang, Dahlan pada hari-hari tertentu menjadi guru pengajian agama bagi beberapa kelompok orang, terutama bagi sekelompok murid pendidikan guru pribumi di Yogyakarta. Dengan kegiatan sampingannya sebagai guru ngaji, Dahlan pernah mencoba mendirikan sebuah madrasah dengan bahasa Arab sebagai pengantarnya di lingkungan Keraton Yogyakarta, tetapi usaha ini gagal.

Akibat aktivitas dagangnya dengan orang-orang Arab, Dahlan sering mengadakan hubungan dengan Syaikh Ahmad Surkati, pendiri Jami'atul Khair. Keduanya sepakat untuk mendirikan organisasi kader yang mendukung cita-cita kemajuan Islam. Kelak Dahlan mendirikan Muhammadiyah dan Surkati mendirikan al-Irsyad. Selain dengan Jami'atul Khair, Dahlan juga pada 1909 masuk menjadi anggota Budi Utomo, sebuah organisasi yang didirikan kaum elite intelektual berpendidikan Barat, yang bertujuan menciptakan kemajuan dan kemuliaan bangsa dan tanah air Indonesia. Dahlan juga menjadi anggota organisasi Syarikat Islam yang didirikan di Solo pada 12 September 1912. Dari banyaknya organisasi yang dimasuki tampak bahwa Dahlan memiliki minat yang

---

773. Lihat Deliar Noer, *Gerakan Moderen Islam di Indonesia 1900-1942*, terj. Deliar Noer (Cet. VIII; Jakarta: LP3ES, 1996), hlm. 85.
774. Lihat MT. Arifin, *Gagasan Pembaharuan*, hlm. 103.
775. Karel A. Steenbrink, *Pesantren, Madrasah, Sekolah: Pendidikan Islam dalam Kurun Moderen*, terj. Karel A. Steenbrink dan Abdurrahman (Cet. I; Jakarta: LP3ES, 1986), hlm. 51.

tinggi dalam berorganisasi, yang kelak pengalaman berorganisasi ini digunakannya untuk melakukan pembaruan keagamaan.

Dari organisasi-organisasi tersebut, kiranya hanya Budi Utomo yang memiliki konteks yang cukup historis dengan Dahlan. Untuk kali pertama Dahlan berkenalan dengan Budi Utomo melalui perantara Djojosoemarto. Di sini Dahlan selalu mengikuti pertemuan-pertemuan yang diadakan Budi Utomo di rumah dr. Wahidin Sudirohusodo, Ketandan, Yogyakarta. Di sinilah Dahlan mempunyai gagasan untuk memasukkan pengajaran agama Islam ke sekolah model *Gubernemen*. Gagasan ini disetujui pengurus Budi Utomo sehingga ia diberi tugas menyampaikan pengajian pada setiap rapat anggota. Kemudian ia akhirnya diangkat sebagai pengajar agama Islam di Kweekschool Jetis, Yogyakarta. Ini merupakan peristiwa pertama yang mana pelajaran agama dimasukkan ke sekolah umum, meskipun masih bersifat ekstrakurikuler yang dilaksanakan setiap Sabtu sore dan Minggu pagi.[776] Selanjutnya pada 1 Desember 1911, Ahmad Dahlan berhasil mendirikan sebuah sekolah agama di lingkungan keraton, dengan sistem pendidikan *Gubernemen* yang memberikan pelajaran umum. Sekolah ini menurut Steenbrink merupakan sekolah Islam pertama di Indonesia yang memenuhi persyaratan untuk mendapatkan subsidi pendidikan dari pemerintah.[777] Menurut Deliar Noer, pendirian sekolah ini sebagai akibat dari aktivitas Dahlan yang sejak 1909 banyak terlibat di Budi Utomo sebagai guru pengajaran agama. Anggota-anggota Budi Utomo umumnya adalah mereka yang bekerja di sekolah-sekolah dan kantor-kantor pemerintahan. Dengan mengajarkan agama kepada mereka, Dahlan berharap ia dapat mengajar di sekolah-sekolah pemerintah tersebut.[778] Di sekolah ini Dahlan menerapkan segala gagasan dan pikirannya mengenai pendidikan. Dengan menggunakan metode pendidikan Barat, memakai kursi dan meja, dan dalam bentuk klasikal, sekolah ini menjadi cikal bakal tumbuhnya gagasan pendirian Muhammadiyah.

Tahun 1911 merupakan masa-masa sibuk Ahmad Dahlan. Selain sebagai khatib, aktif di Budi Utomo, sebagai pedagang dan sebagai pengajar di Kweekschool, Dahlan juga adalah pengelola di sekolahnya sendiri. Melihat kesibukan seperti ini, Raden Sosrosoegondo dan Mas Radji menyarankan agar sekolah miliknya itu didukung oleh sebuah organisasi tersendiri. Saran kedua temannya ini merupakan masukan bagi Dahlan untuk mengembangkan sistem

776. Lihat MT. Arifin, *Gagasan Pembaharuan*, hlm. 113.
777. Karel A. Steenbrink, *Pesantren, Madrasah, Sekolah*, hlm. 51-52.
778. Deliar Noer, *Gerakan Moderen*, hlm. 86.

sekolahnya. Namun, Dahlan berpikir bahwa saran itu bukan semata-mata hanya untuk sekolahnya. Saran ini menjangkau bidang yang cukup luas, yaitu umat Islam Indonesia. Pemikiran Dahlan ini kemudian dibulatkan untuk mendirikan sebuah organisasi pembaruan Islam.

Dalam musyawarah dengan Kepala Kweekschool, yaitu Budihardjo dan dengan sekretaris Budi Utomo, yaitu Dwidjosewodjo, beberapa saran diberikan kepada Dahlan. Budi Utomo dalam hal ini siap membantu Dahlan mendirikan organisasi baru, apabila paling sedikit tujuh anggotanya menyetujui gagasan Dahlan. Setelah melalui diskusi, akhirnya tujuh anggota Budi Utomo, termasuk Dahlan, yaitu Raden Haji Syarkawi, Haji Abdoelgani, Haji Moehammad Soedja', Haji Moehammad Hisjam, Haji Moehammad Fachroeddin, dan Haji Moehammad Tamim, sepakat agar Dahlan mendirikan organisasi baru. Organisasi ini bertujuan: "*anyebaraken piwucalipun Kanjeng Nabi Muhammad salallahu 'alaihi wa sallam wonten ing Karesidenan Ngayogyakarta*"[779] (menyebarkan ajaran Nabi Muhammad di Keresidenan Yogyakarta). Sesuai dengan tujuan ini, nama yang dianggap tepat bagi organisasi ini adalah "Moehammadiyah", artinya umat Muhammad. Organisasi ini didirikan pada 18 Dzulhijjah 1330 H, atau bertepatan dengan 12 November 1912 M di Yogyakarta, dengan pengurus besar terdiri dari Kyai Haji Ahmad Dahlan, Haji Abdoellah Siradj, Haji Ahmad, Haji Abdoel Rahman, Raden Haji Syarkawi, Haji Moehammad, Raden Haji Djaelani, Haji Anis, dan Haji Moehammad Fakih.[780]

Muhammadiyah yang pada awalnya diperuntukkan bagi masyarakat Yogyakarta, pada 1927 mengalami perkembangan lain. Di dalam *Statuten dan Algemeen Huishoudelijk Reglement daripada "Moehammadijah"* disebutkan bahwa tujuan organisasi ini adalah "memajukan pendidikan dan ilmu pengetahuan di Hindia-Belanda berdasarkan ajaran Islam dan meningkatkan kehidupan beragama di antara para anggotanya". Dengan tujuan ini, berarti Muhmmadiyah sudah menasional, yaitu bagi seluruh lapisan masyarakat Indonesia. Lambat laun Muhammadiyah berkembang di seluruh Pulau Jawa dan mendirikan berbagai cabangnya di wilayah Indonesia, seperti Sumatera, Kalimantan, dan Sulawesi. Muhammadiyah dengan tujuan ini tidak pernah meninggalkan prinsip-prinsip

779. Lihat Fachruddin AR, *Apakah Muhammadiyah itu?* (Yogyakarta: PP Muhammadiyah Majlis Tabligh, 1984), hlm. 16.
780. MT. Arifin, *Gagasan Pembaharuan*, hlm. 117-118.

keagamaannya dan tidak pernah menjadi suatu partai politik, walaupun para pemimpinnya cenderung untuk memperlihatkan aktivitas politiknya.[781]

Untuk melaksanakan tujuan ini, menurut Pijper, berbagai aktivitas telah dilakukan Muhammadiyah, sebagai berikut.

1. Mendirikan, memelihara, dan membantu lembaga-lembaga pendidikan yang memberikan mata pelajaran umum, di samping mata pelajaran tentang dasar-dasar agama Islam.
2. Mengadakan pertemuan-pertemuan antara anggota dan para simpatisannya yang bersama-sama membahas soal-soal dalam agama Islam.
3. Mendirikan dan memelihara, ataupun memberi bantuan kepada tempat-tempat peribadatan (wakaf-wakaf dan masjid-masjid), tempat orang bersembahyang.
4. Menerbitkan atau memberikan bantuan untuk penerbitan buku-buku, piagam-piagam, brosur-brosur, dan surat-surat kabar yang merupakan media penyebaran agama Islam, yang bagaimanapun juga tidak boleh berlawanan dengan hukum, undang-undang negara, dan kesusilaan.[782]

Pada perkembangan berikutnya, Anggaran Dasar Muhammadiyah Desember 1950, menyebutkan bahwa organisasi ini bertujuan "menegakkan dan menjunjung tinggi agama Islam sehingga dapat mewujudkan masyarakat Islam yang sebenar-benarnya". Untuk mewujudkan tujuan ini, Muhammadiyah melakukan dakwah Islam, memajukan pendidikan dan pengajaran, menghidupsuburkan masyarakat tolong-menolong, mendirikan dan memelihara tempat ibadah dan wakaf, mendidik dan mengasuh anak-anak dan pemuda-pemuda, berusaha ke arah perbaikan penghidupan dan kehidupan yang sesuai dengan ajaran Islam, serta berusaha dengan segala kebijakan supaya kehendak dan peraturan Islam berlaku dalam masyarakat.[783]

Dengan tujuan tersebut, Muhammadiyah tidak lagi menjadi organisasi yang terbatas oleh lokalitas waktu dan tempat. Cita-cita utamanya adalah mementingkan pendidikan dan pengajaran yang berdasarkan ajaran Islam, baik pendidikan di sekolah/madrasah ataupun pendidikan dalam masyarakat. Untuk ini, menurut Mahmud Yunus, banyak lembaga pendidikan didirikan oleh Muhammadiyah, seperti Kweekschool Muhammadiyah (Yogyakarta), Mua'llimin Muhammadiyah

781. G.F. Pijper, *Beberapa Studi tentang Sejarah Islam*, hlm. 108.
782. *Ibid*.
783. Lihat Mahmud Yunus, *Sejarah Pendidikan Islam di Indonesia* (Cet. IV; Jakarta: Mutiara Sumber Widya, 1995), hlm. 268-269.

(Solo, Jakarta), Mu'allimat Muhammadiyah (Yogyakarta), Zu'ama/Za'imat (Yogyakarta), Kuliyyah Muballighin/Muballighat (Padang Panjang), Tablighschool (Yogyakarta), dan berbagai sekolah model Belanda seperti HIK Muhammadiyah, HIS Muhammadiyah, Mulo Muhammadiyah, AMS Muhammadiyah, dan madrasah Muhammadiyah, baik tingkat ibtidaiyah, tsanawiyah, maupun wustha, yang semuanya didirikan pada masa penjajahan Belanda dan Jepang.

Adapun pada masa kemerdekaan, lembaga pendidikan Muhammadiyah dibagi dalam dua kategori, yaitu sekolah agama dan sekolah umum. Sekolah agama Muhammadiyah meliputi Madrasah Ibtidaiyah, Madrasah Tsanawiyah, Madrasah Diniyah, Madrasah Mu'allimin, dan Madrasah Pendidikan Guru Agama. Sementara sekolah umum Muhammadiyah mencakup Sekolah Rakyat, SMP, SMA, TK, SGB, SGA, Sekolah Kepanduan Putri, SMEP dan SMEA, SGTK, SG Kepanduan Putri, SG Pendidikan Jasmani, Sekolah Pendidikan Kemasyarakatan, Sekolah Putri 'Aisyiyah, Fakultas Hukum, dan Filsafat dan Perguruan Tinggi Pendidikan Guru. Di dalam sekolah-sekolah umum ini, mulai dari tingkat rendah sampai sekolah tinggi, pemberian pelajaran agama merupakan suatu kewajiban.[784]

Menanggapi keberhasilan Muhammadiyah dalam bidang pendidikan, Steenbrink mengomentari hal itu disebabkan oleh adanya kenyataan bahwa Muhammadiyah menghadapi lingkungan sosial yang terbatas pada pegawai, guru maupun pedagang, yang berasal dari masyarakat kota. Kelompok menengah kota ini dalam banyak hal merupakan latar belakang sosial yang dominan dalam lingkungan Muhammadiyah hingga sekarang ini. Kelompok ini menguasai percetakan yang secara ekonomis penting bagi masyarakat. Kelompok menengah kota ini senantiasa mementingkan pendidikan model Barat, dan karenanya mereka sangat antusias ketika Muhammadiyah menyediakan model pendidikan Barat, yang ditambah dengan pendidikan agama.[785] Dari sini orang sering mengatakan bahwa Muhammadiyah merupakan "gejala kota". Diakui Syafi'i Maarif, Muhammadiyah pada saat kelahirannya memang memiliki watak urban yang begitu terasa. Sang pendiri mempunyai wawasan nasional, bahkan mendunia. Dahlan telah berhasil menembus pergaulan dengan kalangan elite yang berpengaruh, baik dengan kalangan Budi Utomo, Syarikat Islam, maupun dengan golongan Kristen. Dahlan ingin menegaskan bahwa Islam bukanlah wajah desa yang telah mengalami pengerdilan akibat terpasung oleh paham dan amal yang menyimpang dari ajaran

784. *Ibid*., hlm. 269-271..
785. Karel A. Steenbrink, *Pesantren, Madrasah, Sekolah*, hlm. 57.

pokok Al-Quran dan Al-Sunnah. Namun sangat disayangkan, belakangan ini, sebagaimana penilaian Taufik Abdullah dan Kuntowijoyo, Maarif menegaskan bahwa Muhammadiyah malah surut menjadi gejala kota kecil, karena tidak mampu lagi mengantisipasi kecenderungan zaman.[786] Ini merupakan penilaian kritis yang dikemukakan oleh aktivis Muhammadiyah sendiri. Untuk itu, Maarif menawarkan agar Muhammadiyah bukan hanya sekadar menjadi gerakan amal, tetapi harus menjadi gerakan ilmu dan intelektual. Karena dengan ilmulah tokoh-tokoh besar Muhammadiyah mampu mengangkat Muhammadiyah memasuki arus urban dalam budaya Indonesia.[787]

b. Corak Pembaruan Ahmad Dahlan

Ahmad Dahlan yang berpulang ke rahmatullah tanggal 23 Februari 1923 (dalam usia 55 tahun)[788] merupakan sosok yang memiliki pandangan pragmatis, yang sering menekankan kepada murid-muridnya semboyan: sedikit bicara, banyak kerja. Sebagai seorang ulama yang memiliki banyak guru, ia banyak membaca buku-buku dan majalah-majalah, baik keagamaan maupun umum. Dengan posisinya sebagai pedagang, Dahlan banyak bergaul dengan berbagai kalangan, terutama dengan orang-orang Arab. Dari pergaulan dan bacaan inilah Ahmad Dahlan senantiasa bertambah dan berkembang wawasan dan pengetahuannya. Pandangan dan ide-idenya disalurkan bukan lewat tulisan, tetapi lewat organisasi yang didirikannya, Muhammadiyah.[789]

Ahmad Dahlan telah menghayati cita-cita pembaruan sekembali dari hajinya yang pertama. Tidak ditemukan bukti dengan pasti, apakah cita-cita pembaruannya itu diperoleh secara perorangan atau dipengaruhi oleh orang-orang lain. Dia pertama kali memperkenalkan gagasan pembaruannya dengan mengubah arah orang bersembahyang kepada kiblat yang sebenarnya, yaitu di Masjid Agung Yogyakarta. Dahlan memandang bahwa kiblat di masjid ini bukannya ke Barat, tapi ke Timur, karena letak Kota Makkah berada pada posisi 24,5 derajat agak miring ke utara, dari tanah Jawa. Apa yang dilakukan Dahlan ini belum diterima masyarakat Yogyakarta waktu itu. Penghulu Kepala yang bertugas menjaga Masjid Agung dengan cepat menyuruh orang membersihkan lantai masjid dari tanda *shaf* yang ditulis dengan kapur. Pembaruan ini, meski kecil artinya, telah memperlihatkan

786. A. Syafii Maarif, *Peta Bumi Intelektualisme Islam di Indonesia* (Cet. I; Bandung: Mizan, 1993), hlm. 218.
787. *Ibid*., hlm. 219.
788. Lihat Lihat Mahmud Yunus, *Sejarah Pendidikan Islam*, hlm. 268.
789. Baca Karel A. Steenbrink, *Pesantren, Madrasah, Sekolah*, hlm. 52-53.

kesadaran Dahlan untuk membuang kebiasaan-kebiasaan atau tradisi-tradisi yang tidak baik, yang memang tidak sesuai dengan Islam.[790]

Kepergian Dahlan ke Makkah untuk kedua kalinya memiliki nilai historis yang sangat besar bagi tumbuhnya modernisme Islam di Indonesia. Selain bertemu dengan guru-guru agama, Ahmad Dahlan mendapat kesempatan bertukar pikiran dengan Muhammad Rasyid Ridla, seorang tokoh modernisme di Mesir yang menjadi murid Muhammad Abduh. Dari dialog ini Dahlan terdorong untuk memperdalam pemikiran keagamaan Ibnu Taimiyah dan Muhammad Abduh yang dipublikasikan oleh majalah *Al-'Urwah al-Wutsqâ* dan tafsir *Al-Mannâr*. Pandangan-pandangan para modernis ini terutama sekali menitikberatkan pada pemurnian ajaran tauhid dan tidak beriman secara taklid. Pemikiran modernisme keagamaan ini kiranya berkesesuaian dengan pemikiran dan pandangan Dahlan yang berkeinginan melakukan perbaikan kehidupan masyarakat Jawa agar sesuai dengan pemahaman Islam yang benar.[791]

Konteks sosial di mana Ahmad Dahlan hidup mencerminkan tiga hal, yaitu modernisme, tradisionalisme, dan Jawaisme. Menghadapi modernisme, Dahlan menyikapinya dengan mendirikan sekolah-sekolah model Barat. Tradisionalisme disikapi Dahlan dengan metode tabligh, yaitu mengunjungi murid-muridnya untuk melakukan pengajian. Pada masa itu, "guru mencari murid" merupakan aib sosial-budaya, tetapi Dahlan melakukannya sebagai perbuatan luar biasa. Dari tabligh semacam ini, paling tidak memiliki implikasi sebagai perlawanan terhadap paham pemujaan tokoh (*idolatry*) dan perlawanan terhadap mistifikasi agama. Sementara menghadapi Jawaisme disikapi Dahlan dengan metode *positive action* yang mengedepankan *amar ma'ruf nahi munkar*. Dahlan dengan metode ini menekankan bahwa keberuntungan hidup semata-mata merupakan kehendak Tuhan yang diperoleh manusia melalui shalat, bukan melalui jimat, pengkeramatan kuburan atau memelihara tahayul.[792]

Ketiga sikap dan respons Dahlan terhadap konteks sosial masa itu dilakukan Dahlan sebagai wujud dari keinginannya untuk melakukan pembaruan. Pembaruan ini dilakukan Dahlan dengan mendirikan pengajian di pondoknya sepulang dari Makkah. Di dalam pengajian-pengajian ini, Dahlan selalu menekankan bahayanya

---

790. Baca Deliar Noer, *Gerakan Moderen*, hlm. 85; Karel A. Steenbrink, *Pesantren, Madrasah, Sekolah*, hlm. 51 dan Mahmud Yunus, *Sejarah Pendidikan Islam*, hlm. 267.
791. MT. Arifin, *Gagasan Pembaharuan*, hlm. 103-104.
792. Baca Kuntowijoyo, "Jalan Baru Muhammadiyah" pengantar untuk Abdul Munir Mulkhan, *Islam Murni dalam Masyarakat Petani* (Cet. I; Yogyakarta: Yayasan Bentang Budaya, 2000), hlm. xii-xvi.

sinkretisme, bid'ah, dan khurafat, yang terjadi dalam masyarakat Jawa. Dahlan tidak menyetujui pengkeramatan kuburan dan orang suci. Dahlan juga tidak menyetujui upacara tahlil dan talqin yang dianggap sebagai upacara mengada-ada. Kepercayaan terhadap jimat dan bentuk-bentuk sinkretisme lainnya yang tidak sesuai dengan Islam diluruskan Dahlan. Dahlan menegaskan bahwa kehidupan agama harus berpedoman kepada Al-Quran dan Al-Sunnah.[793]

Pemikiran-pemikiran pembaruan Dahlan yang dilakukan secara bebas itu merupakan pengaruh dari pemikiran modernisme di dunia Arab. Dahlan dengan Muhammadiyahnya selalu berupaya menciptakan Islam yang murni, yang bebas dari bid'ah, khurafat, dan syirik. Dalam penilaian Kuntowijoyo, gagasan Dahlan untuk memurnikan agama dari bid'ah, khurafat, dan syirik merupakan rasionalisasi yang berhubungan dengan ide mengenai perubahan sosial dari masyarakat agraris menuju masyarakat industri, atau dari masyarakat tradisional ke masyarakat modern.[794] Modernisasi pemikiran keagamaan melalui pemurnian semacam ini merupakan pengaruh dari gerakan modernisme Islam di dunia Arab. Muhammad Abduh misalnya, telah mengagendakan pemurnian sebagai salah satu agenda modernisme Islam yang diusungnya.[795]

Selain masalah pemurnian (purifikasi), Ahmad Dahlan juga melakukan pembaruan Islam melalui agenda perubahan sosial melalui metode ijtihad dan tajdidnya. Diakui Amin Abdullah bahwa untuk melakukan perubahan sosial, Dahlan telah menerapkan prinsip gerak dalam Islam, sebuah prinsip yang dikemukakan Muhammad Iqbal untuk melakukan rekonstruksi pemikiran keagamaan dalam Islam. Dahlan melakukan proses ijtihad tanpa harus lagi memerhatikan berbagai persyaratan yang ketat bagi seorang mujtahid. Hal penting dalam berijtihad baginya adalah berpedoman kepada Al-Quran dan Al-Sunnah. Inilah yang membedakan Dahlan dengan tokoh pembaru lainnya, semisal A. Hassan atau Ahmad Syurkati.[796] Dengan agenda perubahan sosial ini, Dahlan merasa prihatin atas pemahaman umat yang tidak cukup pandai menangkap nilai-nilai etis Al-Quran yang senantiasa menganjurkan untuk melakukan dan berbuat sesuatu.[797] Atas dasar inilah Muhammadiyah yang didirikan Dahlan

793. MT. Arifin, *Gagasan Pembaharuan*, hlm. 104-109.
794. Kuntowijoyo, *Paradigma Islam: Interpretasi untuk Aksi* (Cet. VIII; Bandung: Mizan, 1998), hlm. 268.
795. Lihat catatan kaki no. 795 bab ini.
796. M. Amin Abdullah, *Dinamika Islam Kultural: Pemetaan atas Wacana keislaman Kontemporer* (Cet. I; Bandung: Mizan, 2000), hlm. 42-43.
797. *Ibid*., hlm. 172.

selalu menekankan konsep *faith in action*, agar umat dapat melakukan gerakan dan perubahan sosial.[798]

Dari beberapa hal di atas kiranya dapat disimpulkan bahwa Dahlan di dalam melakukan pembaruan Islam melalui Muhammadiyah dilakukan dengan empat cara. Pertama, Dahlan selalu menekankan perlunya penyatuan dimensi ajaran "kembali kepada Al-Quran dan Al-Sunnah" dengan dimensi ijtihad dan tajdid sosial keagamaan. Kedua, dalam mengaktualisasikan cita-cita pembaruannya, Dahlan menempuh sistem organisasi. Ketiga, pemikiran Dahlan dengan Muhammadiyahnya bercorak "antikemapanan" kelembagaan agama yang terlalu bersifat kaku. Keempat, gagasan pembaruan Dahlan dengan Muhammadiyahnya selalu bersikap responsif dan adaptif dalam menghadapi perkembangan zaman. Dengan keempat metode ini, Islam Muhammadiyah di era Dahlan merupakan "Islam sejati", demikian penilaian yang dikemukakan Mulkhan.[799]

c. Pendidikan dalam Pandangan Ahmad Dahlan

Pendidikan menurut Ahmad Dahlan bertujuan menciptakan manusia yang: (1) baik budi, yaitu alim dalam agama; (2) luas pandangan, yaitu alim dalam ilmu-ilmu umum; (3) bersedia berjuang untuk kemajuan masyarakat.[800] Pandangan Dahlan ini dikemukakan sebagai bukti ketidakpuasannya terhadap sistem dan praktik pendidikan yang ada pada saat itu. Dengan mengadopsi substansi dan metodologi pendidikan model Barat yang dipadukan dengan sistem pendidikan model tradisional, Dahlan berhasil mensintesiskan keduanya dalam bentuk pendidikan model Muhammadiyah.

Di dalam Muhammadiyah, pendidikan agama dan pendidikan umum dipadukan sedemikian rupa, dengan tetap berpegang kepada ajaran Al-Quran dan Al-Sunnah. Selain kitab-kitab klasik berbahasa Arab, kitab-kitab kontemporer berbahasa Arab juga dipelajari di lembaga Muhammadiyah, yang dipadukan dengan pendidikan umum. Muhammadiyah dengan model ini telah menggunakan sistem klasikal model Barat, yang meninggalkan metode *weton* dan *sorogan* dalam sistem tradisional. Dengan sistem pendidikan seperti itu, Muhammadiyah telah mengenal rencana pelajaran yang teratur dan integral sehingga hasil belajar lebih dapat dievaluasi. Hubungan guru dan murid di dalam lembaga pendidikan

---

798. *Ibid*., hlm. 12-13.
799. Abdul Munir Mulkhan, *Islam Murni dalam Masyarakat Petani* (Cet. I; Yogyakarta: Yayasan Bentang Budaya, 2000), hlm. 43-44.
800. Baca Amir Hamzah Wirjosukarto, *Pembaharuan Pendidikan dan Pengajaran Islam* (Jember: Mutiara Offset, 1985), hlm. 95-96.

Muhammadiyah kiranya lebih akrab, bebas, dan demokratis, yang berbeda dengan lembaga pendidikan tradisional yang mengesankan guru bersifat otoriter dengan keilmuannya.

Pendirian lembaga Muhammadiyah dengan model pendidikan seperti itu merupakan kepedulian utama Ahmad Dahlan dalam mengimbangi dan menandingi sekolah Pemerintah Belanda. Dia merasa terkesan dengan kerja para misionaris Kristen yang mendirikan sekolah dengan fasilitas yang lengkap. Dengan mencontoh ini, Dahlan telah menciptakan lembaga pendidikan Muhammadiyah sebagai lembaga yang mengajarkan pendidikan agama sebagai mata pelajaran wajib. Ilmu bahasa dan ilmu pasti disampaikan dalam Muhammadiyah sebagai mata pelajaran yang mengimbangi mata pelajaran agama (Akidah, Al-Quran, Tarikh, dan akhlak). Dengan ini, sistem Muhammadiyah mempertahankan dimensi Islam yang kuat, tetapi dalam bentuk yang berbeda dengan sistem tradisional. Dari sini dapat dikatakan bahwa Dahlan telah berhasil melakukan modernisasi sekolah keagamaan tradisional.

Dari uraian tersebut, menurut Abudin Nata, ada beberapa catatan yang perlu dikemukakan. Pertama, Ahmad Dahlan telah membawa pembaruan dalam bentuk kelembagaan pendidikan, yang semula sistem pesantren menjadi sistem sekolah. Kedua, Ahmad Dahlan telah memasukkan mata pelajaran umum kepada sekolah-sekolah keagamaan atau madrasah. Ketiga, Ahmad Dahlan telah mengadakan perubahan dalam metode pengajaran, dari yang semula menggunakan metode *weton* dan *sorogan* menjadi lebih bervariasi. Keempat, Ahmad Dahlan telah mengajarkan sikap hidup yang terbuka dan toleran dalam pendidikan. Kelima, Ahmad Dahlan dengan Muhammadiyahnya telah berhasil mengembangkan lembaga pendidikan yang beragam, dari tingkat dasar hingga perguruan tinggi, dan dari yang berbentuk sekolah agama hingga yang berbentuk sekolah umum. Keenam, Ahmad Dahlan telah berhasil memperkenalkan manajeman pendidikan modern ke dalam sistem pendidikan yang dirancangnya.[801]

2. Pemikiran Pendidikan Hasyim Asy'ari

a. Hasyim Asy'ari dan Nahdlatul Ulama

KH. M. Hasyim Asy'ari lahir 14 Februari 1871 M (24 Dzulqa'idah 1287 H) di Desa Gedang, sekitar dua kilometer dari sebelah Timur Jombang, Jawa Timur. Muhammad Hasyim, demikian ia diberi nama oleh ayahnya, Kyai Asy'ari, pendiri

801. Abudin Nata, *Filsafat Pendidikan Islam* (Cet. I; Jakarta: Logos, 1997), hlm. 208.

Pesantren Keras, 8 KM dari Jombang. Kakek Hasyim Asy'ari bernama Kyai Usman, pendiri Pesantren Gedang di Jombang yang didirikan pada 1850-an. Sementara buyutnya, Kyai Sihah adalah pendiri Pesantren Tambak Beras di Jombang.[802] Dilihat dari silisilah ini dapat diketahui bahwa Hasyim Asy'ari berasal dari keluarga dan keturunan pesantren yang terkenal. Diakui Zamakhsyari Dhofier, secara antropologi sosial, para kyai Jawa terikat dalam ikatan kekerabatan yang intensitasnya sangat kuat. Oleh karena itu, tak mengherankan bila kepemimpinan pesantren menjadi hak terbatas, yang diperuntukkan hanya bagi keluarga-keluarga kyai.[803]

Sejak masih sangat muda, Hasyim Asy'ari yang diberi gelar "Hadratus-Syaikh" (Tuan Guru Besar) oleh para kyai, dikenal sangat pandai, penuh ketekunan, dan rajin belajar. Pada usia enam tahun ia mulai belajar agama di bawah bimbingan ayahnya sendiri, Kyai Asy'ari, di Desa Keras, dekat Jombang, tempat ayahnya pindah dari Demak pada 1876. Bidang-bidang yang dipelajari dari ayahnya antara lain tauhid, hukum Islam, bahasa Arab, tafsir, dan hadis. Dia sedemikian cerdas sehingga pada saat berusia 13 tahun sudah dapat membantu ayahnya mengajar para santri yang jauh lebih tua daripada dirinya. Pendidikan ke berbagai pesantren ditempuh Hasyim Asy'ari mulai usia 15 tahun. Dia berpindah-pindah dari satu pesantren ke pesantren lain di Jawa Timur dan Madura.[804]

Pada 1891, ia belajar di pesantren terkenal milik Kyai Ya'kub, Siwalan Panji Sidoarjo, Jawa Timur. Baru setahun di pesantren ini, ia menikah dengan putri gurunya, Khadijah. Pernikahan ini merupakan penghargaan dan kesan seorang guru terhadap muridnya. Kedua suami-istri ini kemudian pada 1892 diberangkatkan oleh Kyai Ya'kub ke Makkah untuk menunaikan ibadah haji dan belajar. Tujuh bulan di sana istri Hasyim Asy'ari meninggal, akhirnya ia kembali ke Indonesia. Tiga bulan kemudian, ia berangkat lagi ke Arab Saudi untuk melanjutkan pelajarannya. Selama tujuh tahun di Makkah, Hasyim Asy'ari di antaranya berguru kepada Syaikh Mahfudz Al-Tarmisi ahli hadis, dan kepada Syaikh Ahmad Khatib dari Minangkabau.[805] Dari berbagai perjalanan mencari ilmu dari pesantren ke pesantren,[806] baik di Indonesia maupun luar negeri, kiranya pengetahuan Hasyim

802. Baca Zamakhsyari Dhofier, *Tradisi Pesantren: Studi tentang Pandangan Hidup Kyai* (Cet. VI; Jakarta: LP3ES, 1994), hlm. 92.
803. *Ibid.*, hlm. 62-63.
804. Dikabarkan Hasyim Asy'ari juga pernah belajar bersama-sama Ahmad Dahlan di Semarang sebagai kawan sekamar. Baca Kuntowijoyo, *Paradigma Islam: Interpretasi untuk Aksi*, hlm. 93.
805. Baca Deliar Noer, *Gerakan Modern Islam di Indonesia 1900-1942*, hlm. 249.
806. Sebuah tradisi dunia pesantren adalah melakukan perjalanan dari pesantren ke pesantren dalam rangka mencari ilmu. Tradisi pengembaraan ini merupakan ciri utama kehidupan pengetahuan pesantren,

Asy'ari semakin luas dan bertambah. Oleh karena itu, menurut Mahmud Yunus, sepulang dari Makkah, dada Hasyim Asy'ari telah dipenuhi ilmu agama sehingga ia mendapat gelar kyai.[807]

Pada saat Hasyim Asy'ari di Makkah, Muhammad Abduh sedang gencar-gencarnya melakukan gerakan pembaruan pemikiran Islam. Menurut Deliar Noer, ide-ide reformasi Islam yang dilakukan Muhammad Abduh dari Mesir telah menarik perhatian pelajar-pelajar Indonesia yang sedang belajar di Makkah. Murid-murid Syaikh Ahmad Khatib, seperti KH. Ahmad Dahlan dan Hasyim Asy'ari kiranya juga tertarik dengan pemikiran Muhammad Abduh. Syaikh Ahmad Khatib tidak melarang dan bahkan membiarkan para muridnya untuk membaca dan mempelajari tulisan Muhammad Abduh yang dimuat dalam majalah *Al-'Urwah al-Wusqa* dan tafsir *Al-Mannar*.[808] Syaikh Ahmad Khatib sendiri merupakan seorang tokoh yang kontroversial. Di satu sisi ia menolak pemikiran Muhammad Abduh agar umat Islam melepaskan diri dari anutan-anutan mazhab yang empat, tapi di lain pihak ia pun menyetujui adanya gerakan Muhammad Abduh yang bermaksud melenyapkan segala bentuk praktik tarekat.[809]

Hasyim Asy'ari mendirikan Pesantren Tebuireng, Jombang, sepulangnya dari Makkah, yang akan dijelaskan lebih lanjut pada bagian pembahasan mengenai pemikirannya tentang pendidikan. Pesantren ini memiliki kontribusi yang besar bagi golongan tradisionalis Islam di Indonesia, terutama karena ia menjadi cikal bakal berdirinya organisasi Islam terbesar di Indonesia, Nahdlatul Ulama (NU). Perlu dijelaskan bahwa arus pembaruan masuk ke Indonesia di antaranya melalui kontak langsung para jamaah haji yang belajar di Makkah dengan tokoh-tokoh pembaru seperti Muhammad bin Abdul Wahab, Jamaluddin Al-Afgani, dan Muhammad Abduh, maupun melalui hubungan tidak langsung yang terjalin lewat tulisan-tulisan para pembaru yang dipelajari para pelajar Indonesia.

Kehadiran kelompok pembaru di Indonesia membawa situasi tersendiri. Ajaran-ajaran agama yang tadinya sudah mengakar tentunya tidak begitu saja dihilangkan, sebagaimana diharapkan oleh kelompok pembaru. Dari sini tak jarang terjadi konflik dan perbenturan di antara mereka. Ketika Syaikh Ahmad Khatib membiarkan dan tidak melarang murid-muridnya membaca dan berkenalan dengan

---

yang membuktikan adanya kesatuan di dalam sistem pendidikan pesantren. Baca Zamakhsyari Dhofier, *Tradisi Pesantren: Studi Tentang Pandangan Hidup Kyai*, hlm. 24.

807. Mahmud Yunus, *Sejarah Pendidikan Islam*, hlm. 234.

808. Deliar Noer, *Gerakan Modern*, hlm. 38.

809. Lihat Zamakhsyari Dhofier, *Tradisi Pesantren: Studi Tentang Pandangan Hidup Kyai*, hlm. 93-94.

pemikiran-pemikiran para pembaru, yang terjadi di Indonesia adalah dua respons yang berbeda. Kelompok modernis semisal Muhammadiyah senantiasa bertekad membersihkan tradisi dan budaya Jawa yang mengandung bid'ah, khurafat, dan perilaku-perilaku keagamaan lainnya yang dipandang menyimpang dari ajaran Islam, sementara kelompok tradisionalis berupaya mengharmonikan tradisi dan budaya Jawa melalui "polesan-polesan" bernuansa Islami. Kelompok modernis lebih mengutamakan pendekatan konflik dan radikal, sedangkan kelompok tradisionalis lebih mengedepankan pendekatan kompromi dan harmoni. Dalam bidang keagamaan, kelompok modernis dengan berpikir radikal dan rasionalnya mendobrak kejumudan dengan mengemukakan pernyataan bahwa pintu ijtihad masih terbuka, sementara kaum tradisionalis dengan berpikir ortodoksnya mengemukakan bahwa pintu ijtihad sebenarnya masih terbuka, hanya saja seorang mujtahid harus memenuhi beberapa persyaratan yang ditentukan.[810]

Seorang mujtahid yang melakukan ijtihad ra'yi (usaha pribadi untuk dapat mengambil suatu keputusan hukum agama), menurut kelompok tradisionalis, harus melakukannya dengan tiga cara. Pertama, meneliti terlebih dahulu pendapat-pendapat ulama otoritatif; kedua, mengadakan diskusi secukupnya dengan para ulama yang pandai; ketiga, mengadakan diskusi dan tanya jawab tentang masalah-masalah terkait antara sesama ulama secara terbuka untuk umum.[811] Dengan demikian, bagi kaum tradisionalis, proses ijtihad tidak dapat dilakukan dengan sembarangan dan tidak semua orang dapat melakukannya. Hanya ulama-ulama tertentu yang memiliki dan memenuhi kriteria mujtahid dapat melakukan proses ijtihad.

Pergumulan antara kaum modernis dan kaum tradisional di saat-saat awal Islam Indonesia memasuki arus pembaruan terasa begitu kental. Banyak kritik yang dikemukakan kalangan Islam modernis terhadap Islam tradisional, misalnya soal mengunjungi kubur, doa lewat perantara, dan masalah tarekat. Perilaku-perilaku ini bagi kalangan modernis dipandang sebagai hal yang bertentangan dengan Islam. Sementara kalangan tradisionalis sendiri tidak menerima kritik-kritik tersebut, karena menurutnya perilaku-perilaku keagamaan seperti itu masih

810. Kacung Marijan, *Qua Vadis NU Setelah Kembali ke Khittah 1926* (Jakarta: Erlangga, 1992), hlm. 7-11.

811. Lihat Zamakhsyari Dhofier, *Tradisi Pesantren: Studi Tentang Pandangan Hidup Kyai*, hlm. 153 dan Saifuddin Zuhri, *Sejarah Kebangkitan Islam dan Perkembangannya di Indonesia* (Cet. I; Jakarta: Al-Maarif, 1981), hlm. 139.

memiliki landasan-landasan normatif yang tidak bertentangan dengan Islam yang sebenarnya.[812]

Untuk menghindari dan meredam konflik atau perbenturan antara *kaum tua* dan *kaum muda*,[813] Syarikat Islam selaku partai nasional pada waktu itu bermaksud memoderasi keduanya, dengan mengadakan forum dialog. Untuk merealisasikannya, pada 1921 diadakan Kongres al-Islam Pertama di Cirebon. Kongres semacam ini telah berjalan beberapa kali. Namun, karena persoalan yang diperbincangkan melulu masalah khilafiyah dan furu', kongres-kongres ini, sebagaimana disebut Deliar Noer, kurang berhasil menyelesaikan konflik.[814]

Hubungan antara kedua kelompok itu kian memburuk di tahun 1924 ketika umat Islam Indonesia berusaha mencari kesatuan pandangan mengenai dua isu internasional, yaitu masalah masa depan lembaga kekhalifahan menyusul penghapusan lembaga ini oleh parlemen Turki, dan masalah direbutnya Makkah oleh pemimpin Wahabi, Abdul Aziz bin Sa'ud. Dua Kongres Islam Dunia (Muktamar Alam Islami) dijadwalkan akan digelar untuk membahas kedua isu tersebut, kongres pertama di Kairo pada 1925 dan kongres kedua di Makkah setahun kemudian. Pada rancangan kongres kedualah terjadi perpecahan antara kaum modernis dengan kaum tradisional. Kalangan Islam tradisionalis khawatir Raja Ibnu Sa'ud yang beraliran Wahabi dan bermazhab Hambali akan melakukan restriksi terhadap pendidikan dan ritual beraliran mazhab Syafi'i di Hijaz, sementara kalangan Islam modernis justru sangat senang dengan tampilnya Ibnu Sa'ud di panggung kekuasaan.[815]

Untuk menghadapi kekhawatiran tersebut, pada pertengahan Januari 1926 KH. Wahab Hasbullah, putra Pesantren Tambakberas Jombang yang menjadi murid Hasyim Asy'ari, dengan restu gurunya, mengundang para ulama tradisional terkemuka untuk mendukung pendirian panitia yang disebut Komite Hijaz. Komite ini bertugas mengutus delegasinya ke Makkah untuk mewakili kepentingan-kepentingan tradisional dalam Muktamar Alam Islami kedua.[816] Komite pada awalnya memutuskan mengutus KH. Bisri dan KH. Asnawi untuk

---

812. Baca Kacung Marijan, *Qua Vadis NU*, hlm. 12-13.
813. Istilah "kaum tua" ditujukan kepada mereka yang berpegang terus pada pemikiran dan perbuatan yang tradisional, sedangkan istilah "kaum muda" dimaksudkan mereka yang menghendaki adanya pembaruan pemikiran Islam. Baca Deliar Noer, *Gerakan Moderen*, hlm. 7.
814. *Ibid*., hlm. 151.
815. Baca Greg Fealy, "Wahab Chasbullah, Tradisionalisme dan Perkembangan Politik NU" dalam Greg Fealy dan Greg Barton (eds.), *Tradisionalisme Radikal: Persinggungan Nahdlatul Ulama-Negara*, terj. Ahmad Suaedy dkk. (Cet. I; Yogyakarta: LKiS, 1997), hlm. 9-10.
816. *Ibid*., hlm. 10.

pergi ke tanah Hijaz, tapi kemudian gagal dilakukan karena keduanya ketinggalan kapal. Sebagai gantinya, Komite Hijaz mengawatkan melalui telegram empat pesan untuk Raja Ibnu Sa'ud, yaitu (1) meminta kepada Raja Ibnu Sa'ud untuk tetap memberlakukan kebebasan bermazhab empat; (2) memohon tetap diresmikannya tempat-tempat bersejarah yang telah diwakafkan untuk masjid, seperti tempat kelahiran Siti Fatimah dan bangunan Khaizyran; (3) memohon agar disebarluaskan ke seluruh dunia setiap tahun sebelum jatuhnya musim haji mengenai hal-ihwal haji, seperti ongkos haji dan syaikh haji; (4) memohon hendaknya semua hukum yang berlaku di Hijaz ditulis sebagai UU supaya tidak terjadi pelanggaran hanya karena belum tertulis.[817] Menurut Deliar Noer, tidak ada jawaban terhadap permintaan ini. Untuk itu, kalangan tradisionalis menganggap "gagal" Muktamar Alam Islami ke-2 di Makkah 1926.[818] Dari keempat harapan tersebut, hanya masalah kebebasan menjalankan praktik keagamaan menurut mazhab empat yang mendapat jawaban dari penguasa Hijaz, selebihnya tidak dijawab.[819]

Pada perkembangan berikutnya, beberapa ulama berkumpul di rumah KH. Wahab Hasbullah di Surabaya pada 31 Januari 1926 untuk mengesahkan bentuk komite tersebut. Setelah komite disahkan pembentukannya, mereka sepakat untuk mendirikan organisasi permanen yang mewakili kalangan ulama tradisional. Organisasi baru ini diberi nama Nahdlatul Ulama (NU), yang berarti kebangkitan ulama.[820] Menurut Steenbrink, KH. Wahab Hasbullah adalah seorang organisator yang kuat yang menjadi motor dan pendorong berdirinya NU, tetapi KH. Hasyim Asy'arilah yang menjadikan NU cepat populer, karena ia adalah tokoh yang penuh kharisma.[821]

---

817. Lihat M. Ali Haidar, *Nahdlatul Ulama dan Islam di Indonesia: Pendekatan Fikih dalam Politik* (Cet. II; Jakarta: Gramedia, 1998), hlm. 81-82 dan Kacung Marijan, *Qua Vadis NU*, hlm. 16.
818. Deliar Noer, *Gerakan Moderen*, hlm. 245.
819. Menurut Haidar, dua tahun kemudian, setelah NU berdiri, KH. Wahab Hasbullah dan Ahmad Ghanaim diutus ke Hijaz, bertepatan dengan musim haji. Pengiriman utusan ini penting bagi NU, karena salah satu sebab kelahiran NU adalah bertujuan menyelasaikan masalah keagamaan ini. Kedua utusan ini disambut secara gegap-gempita setelah tiba di Surabaya. Namun sayang, isu Hijaz ini hilang begitu saja, karena NU kemudian disibukkan oleh kegiatan-kegiatan organisasinya, yang selalu melakukan muktamar tiap tahun, hingga tahun 1940-an. Baca M. Ali Haidar, *Nahdlatul Ulama*, hlm. 82-83.
820. Diantara kyai yang hadir dalam pendirian itu antara lain KH. Hasyim Asy'ari yang terpilih sebagai Rais Akbar, KH. Wahab Hasbullah, KH. Bisyri Syamsuri, KHR. Asnawi, KH. Ma'shum, KH. Ridlwan, KH. Nawawi (Semarang), KH. Nahrowi, KH. Ridlwan (Surabaya), KH. Abdullah Ubaid, KH. Alwi Abdul Aziz, KH. Abdul Halim, KH. Muntaha, KH. Dahlan Abdul Qohhar, KH. Abdullah Faqih dan KH. Khalil Masyhudi. Baca Ahmad Zahro, *Tradisi Intelektual NU: Lajnah Bahtsul Masa'il 1926-1999* (Cet. I; Yogyakarta: LKiS, 2004), hlm. 18.
821. Karel A. Steenbrink, *Pesantren, Madrasah, Sekolah*, hlm. 68.

Penilaian yang sama juga dilakukan Greg Fealy. Menurutnya, KH. Wahab Hasbullah adalah penggerak utama dalam pembentukan NU. Inisiatifnya untuk menggunakan metode organisasi bergaya modernis kepada masyarakat bertujuan untuk membela kedudukan ulama tradisional dan pesantrennya. Namun, inisiatif ini menjadi terwujud berkat restu gurunya, KH. Hasyim Asy'ari. Tanpa dukungan "Hadratus-Syaikh", kecil kemungkinan KH. Wahab Hasbullah meraih sukses. KH. Wahab Hasbullah belum mempunyai kemampuan yang memadai untuk menarik ulama senior dan para pengikutnya masuk ke dalam organisasi NU. Ia akan menemui banyak kesulitan jika meneruskan inisiatifnya itu tanpa restu dari gurunya.[822] Demikianlah pertemuan pendirian NU pada Januari 1926 berhasil berkat restu yang diberikan KH. Hasyim Asy'ari. Keduanya bekerja sama secara mutualistik. KH. Wahab Hasbullah menawarkan konsep dan kemampuan organisatoris, sementara KH. Hasyim Asy'ari memberikan legitimasi keagamaan.

Pemberian restu oleh KH. Hasyim Asy'ari dalam pendirian NU tidak terlepas dari konteks pertentangan di kalangan pembaruan pemikiran Islam di Indonesia masa awal. Kongres al-Islam ke-4 dan ke-5 (masing-masing di Yogyakarta dan Bandung) yang didominasi kalangan modernis telah membuat saran ulama tradisional agar praktik-praktik keagamaan tradisional tetap dipelihara, menjadi terabaikan. Pengabaian ini telah membuat KH. Hasyim Asy'ari melancarkan kritik-kritik yang keras kepada kelompok modernis, yang kemudian berujung pada pendirian NU. Pengaruh KH. Hasyim Asy'ari yang besar di kalangan ulama menyebabkan mereka dan para pengikutnya dengan segera mendukung NU. Demikianlah sejak pembentukannya NU menjadi penghadang bagi penyebaran pemikiran-pemikiran Islam modern ke desa-desa di Jawa. Hal ini menjadi perwujudan bagi sebuah kesepakatan *status quo* di akhir 1920-an bahwa kaum modern memusatkan misinya di lingkungan perkotaan, sedangkan NU cukup puas menarik pengikutnya terutama mereka yang berasal dari pedesaan.[823]

Kedudukan KH. Hasyim Asy'ari dalam pengurus NU adalah Rais Akbar, suatu jabatan yang tidak dan belum pernah dipangku oleh tokoh NU lainnya, karena ketua umum NU setelah masa KH. Hasyim Asy'ari dipanggil dengan sebutan Rais 'Am. Hal ini karena ulama yang menggantikannya secara hierarki sosial dan keilmuan berada pada derajat di bawahnya. Selain itu, sebutan jabatan

822. Greg Fealy, "Wahab Chasbullah, Tradisionalisme", hlm. 11.
823. Baca Zamakhsyari Dhofier, *Tradisi Pesantren: Studi Tentang Pandangan Hidup Kyai*, hlm. 97-98.

Rais Akbar NU bagi KH. Hasyim Asy'ari juga menandakan bahwa dirinya merupakan "soko guru" bagi ulama tradisional NU.

Sifat keberagamaan NU merupakan upaya peneguhan kembali sebuah tradisi keagamaan dan sosial yang sebenarnya telah melembaga dalam jaringan struktur dan pola kepemimpinan pesantren yang mapan. Lembaga-lembaga pesantren, kyai, santri, dan jamaah mereka yang tersebar sebagai komunitas sosial budaya masyarakat Islam, menjadikan NU tanpa kesulitan menyebarkan sayap organisasinya. Apalagi pengaruh KH. Hasyim Asy'ari di lingkungan pesantren cukup kuat sehingga ketika pertama kali diperkenalkan, begitu mudah NU menarik dukungan dan simpati dari para kyai pesantren. Cabang-cabang NU di daerah umumnya dibentuk para kyai pesantren atau para santrinya. Dengan perkembangan ini, NU pada tahun-tahun pertama mendapat dukungan yang luas. Muktamar NU ke-2 1927 dihadiri 146 kyai dari 36 cabang, muktamar ke-4 pada 1929 di Semarang dihadiri 500 kyai dari 62 cabang, dan muktamar ke-13 di Banten tahun 1938 dihadiri oleh 99 cabang.[824] Demikian NU mengalami perkembangan yang pesat dari tahun ke tahun, dan dari muktamar ke muktamar. Semuanya berkat dukungan kyai dan para simpatisannya. Melihat kedekatan NU dengan pesantren, KH. Idham Chalid yang telah 30 tahun memimpin NU (1956-1984) menyatakan: "Pesantren merupakan miniatur NU dalam skala kecil, dan NU merupakan pesantren dalam skala besar".[825] Dari pernyataan inilah orang sering mengidentikkan NU dengan pesantren, atau pesantren dengan NU, meskipun pemikiran ini untuk konteks dewasa ini tidak selamanya benar. Banyaknya pesantren yang berafiliasi pada NU disebabkan asal-usul kelahiran organisasi ini berada di pesantren. Namun, belakangan ini banyak pesantren yang tidak berafiliasi dengan organisasi keagamaan tertentu, seperti Pondok Modern Gontor, Ponorogo dan Pesantren Pabelan, Magelang, meskipun sebagian besar santri dari kedua pesantren tersebut berasal dari keluarga NU.[826] Diakui Sudirman Tebba, pada awal dasawarsa 1950-an, pesantren dikategorikan sebagai kekuatan sosial (*social force*) dan NU adalah lembaga politik (*political institution*). Keduanya tidak dapat dipisahkan secara jelas.[827] Kekaburan ini dimungkinkan pada masa itu oleh karena kuatnya peranan politik pesantren yang dilembagakan melalui organisasi NU.

824. Baca M. Ali Haidar, *Nahdlatul Ulama*, hlm. 83-85.
825. *Ibid*., hlm. 92.
826. Baca Sudirman Tebba, "Dilema Pesantren: Belenggu Politik dan Pembaruan Sosial" dalam M. Dawam Rahardjo (ed.), *Pegulatan Dunia Pesantren: Membangun dari Bawah* (Cet. I; Jakarta: P3M, 1985), hlm. 277.
827. *Ibid*., hlm. 276.

Di masa-masa akhir perjuangannya, KH. Hasyim Asy'ari ditunjuk pemerintah pendudukan Jepang untuk mengepalai Kantor Urusan Agama wilayah Jawa dan Madura tahun 1944. Kemudian sewaktu para pemimpin Islam modern dan tradisional bergabung mendirikan Masyumi sebagai partai politik Islam pada 1946, KH. Hasyim Asy'ari terpilih sebagai Rais 'Am. KH. Hasyim Asy'ari meninggal pada 25 Juli 1947 yang diakui sebagai Pahlawan Kemerdekaan Nasional berdasarkan Keputusan Presiden No. 294/1964. Pemberian gelar kepahlawanan ini didasarkan atas jasa-jasanya terhadap pemerintah dan bangsa Indonesia selama perang kemerdekaan melawan Belanda. Antara 1945-1947 KH. Hasyim Asy'ari mengeluarkan dua buah fatwa yang sangat penting, yaitu fatwa perang melawan Belanda sebagai jihad, dan fatwa pelarangan kaum Muslim untuk melakukan perjalanan haji dengan kapal-kapal Belanda.[828] Demikianlah KH. Hasyim Asy'ari memiliki pengaruh yang luas di kalangan kyai dan ulama tradisional, terutama di Jawa dan Madura. Pengaruh ini berhasil digalang terutama berkat kesuksesannya dalam mendirikan dan mengembangkan Pesantren Tebuireng, Jombang. Pesantren ini merupakan sumber reproduksi ulama dan pemimpin di kalangan pesantren dan kelompok Islam tradisionalis. Kemajuan yang dicapai NU pada masa awal memang tidak lepas dari pengaruh pribadi KH. Hasyim Asy'ari yang kharismatik. Kehadirannya dalam tubuh NU telah memberikan kebanggaan tersendiri bagi warga NU. Semua itu membuat kecintaan warga NU terhadap organisasinya semakin bertambah besar.

b. Corak Pemikiran Keagamaan Hasyim Asy'ari

Mengapa KH. Hasyim Asy'ari menjadi pemimpin dan ulama yang berhaluan Islam tradisional? Apa itu tradisionalisme? Bagaimana corak pemikiran keagamaan KH. Hasyim Asy'ari? Tradisionalisme diambil dari kata "tradisional" (*traditional*) dan "isme" (*ism*), yang secara sederhana mengandung arti sebuah paham yang mementingkan pemeliharaan unsur tradisional. Tradisional merupakan derivasi dari akar kata tradisi (*tradition*). Menurut Steenbrink, kata tradisi bersifat elastis, dapat diartikan secara berbeda-beda dan penuh perdebatan. Tradisi berasal dari istilah Latin *trans* dan *disi*. *Trans* secara harfiah berarti peralihan atau pemindahan, sedangkan *disi* berasal dari kata kerja *dare* yang berarti memberikan.[829]

---

828. Zamakhsyari Dhofier, *Tradisi Pesantren: Studi Tentang Pandangan Hidup Kyai*, hlm. 98-99.
829. Karel A. Steenbrink, "Tradisi" dalam Abdurahman dkk. (eds.), *70 Tahun H.A. Mukti Ali: Agama dan Masyarakat* (Cet. I; IAIN Sunan Kalijaga Press, 1993), hlm. 202.

Dalam pandangan E. Shils dalam bukunya *Tradition*, tradisi dalam pengertian yang paling mendasar merupakan "sesuatu yang ditransmisikan atau diwariskan dari masa lalu ke masa kini".[830] Di sini tradisi dipahami sebagai "warisan masa lalu". Pengertian ini diperluas oleh E. Hobsbawn dan T. Ranger yang menyebutkan bahwa tradisi kadang juga dipahami sebagai sesuatu yang baru dan diciptakan (*invented tradition*).[831] Dengan demikian, yang dimaksud dengan tradisi adalah sesuatu yang diwariskan, di samping juga merupakan sesuatu yang diciptakan. Kemudian terma "tradisional" menurut Webster diartikan sebagai "melakukan transmisi dari suatu generasi ke generasi berikutnya".[832] Akan tetapi, apa yang ditransmisikan, menurut Mitsuo Nakamura, tidak selalu bersifat tradisional dalam arti pengulangan secara buta. Sesuatu yang ditransmisikan kadang merupakan sesuatu yang ideal yang sesuai dengan kondisi sosial yang dihadapi.[833]

Dalam konteks studi Islam, tradisional memiliki pengertian yang berlawanan dengan modernisme. Menurut Seyyed Hossein Nasr, Islam tradisional dipahami sebagai faset Islam dengan beberapa karakteristik;

1. Islam tradisional menerima Al-Quran sebagai Kalam Tuhan, baik kandungan maupun bentuknya.
2. Islam tradisional menerima koleksi ortodoks, yaitu Shihah yang enam dari kalangan Sunni dan Empat Buku dari kalangan Syi'ah.
3. Islam tradisonal mempertahankan Syari'ah sebagai hukum ilahi selama berabad-abad, di samping menerima kemungkinan pandangan-pandangan segar lainnya melalui qiyas, ijma', dan istihsan.
4. Islam tradisional memandang sufisme sebagai dimensi batini atau jantung wahyu Islam.
5. Islam tradisional mempertahankan islamisitas seni Islam sebagai hal yang berkaitan dengan spiritualitas Islam.
6. Islam tradisional menerima sistem khilafah dan pranata-pranata lain semisal kesultanan, yang berkembang dalam sinaran syariah sesuai kebutuhan umat.[834]

---

830. Dikutip dari Bambang Pranowo, *Islam Faktual Antara Tradisi dan Relasi Kuasa* (Cet. I; Yogyakarta: Adicita Karya Nusa, 1998), hlm. 4.
831. *Ibid*., hlm. 6.
832. Dikutip dari Mitsuo Nakamura, "Tradisionalisme Radikal: Catatan Muktamar Semarang 1979" dalam Greg Fealy dan Greg Barton (eds.), *Tradisionalisme Radikal: Persinggungan Nahdlatul Ulama-Negara*, terj. Ahmad Suaedy dkk. (Cet. I; Yogyakarta: LKiS, 1997), hlm. 73.
833. *Ibid*.
834. Seyyed Hossein Nasr, *Islam Tradisi di Tengah Kancah Dunia Modern*, terj. Luqman Hakim (Cet. I; Bandung: Pustaka, 1994), hlm. 3-8.

Dengan beberapa karakteristik tersebut, Islam tradisional sebenarnya adalah Islam murni, yaitu Islam yang berupaya melaksanakan Islam sesuai warisan atau tradisi yang diterima dari generasi pendahulunya. Akan tetapi, permasalahan akan menjadi lain apabila yang dilaksanakan atau yang dilestarikan itu merupakan tradisi yang berasal dari agama lain, yang Islam sendiri tidak menoleransi keberadaannya.

Dalam konteks keindonesiaan, menurut Fachry Ali dan Bahtiar Effendy, tradisionalisme Islam lahir karena adanya kelompok masyarakat yang berupaya mempertahankan tradisi dalam kehidupan beragama mereka. Mereka adalah masyarakat petani yang tinggal di pedesaan. Islam berkembang di kalangan mereka lebih menekankan aspek loyalitas terhadap pemuka agama daripada kepada substansi ajaran Islam yang bersifat rasionalistis. Dengan ini, yang berkembang adalah sikap taqlid dan taat kepada para ulama. Sementara itu, ajaran yang disampaikan para ulama lebih banyak terpusat pada bidang ritual, sesuai dengan tradisi masyarakat Indonesia pada waktu itu. Mengingat adanya kesesuaian antara sufisme Islam dan mistik Hindu, yang telah dikenal masyarakat Indonesia, terutama masyarakat Jawa, pemikiran tradisionalisme Islam kiranya berhasil dapat digalang oleh penduduk pedesaan. Kelompok santri tradisional ini oleh Clifford Geertz disebut sebagai kelompok kolot (tradisional).[835]

Masyarakat Jawa secara antropologis adalah orang-orang yang dalam keseharian berkomunikasi menggunakan bahasa Jawa dengan berbagai ragam dialeknya secara turun-temurun. Sementara secara geografis, masyarakat Jawa adalah mereka yang bertempat tinggal di daerah Jawa Tengah dan Jawa Timur, serta mereka yang berasal dari kedua daerah tersebut. Daerah ini meliputi wilayah Banyumas, Kedu, Yogyakarta, Surakarta, Madiun, Malang, dan Kediri, yang biasa disebut dengan Tanah Jawa. Sementara masyarakat Jawa yang tinggal di luar wilayah-wilayah ini dinamakan Pesisir dan Ujung Jawa. Surakarta dan Yogyakarta yang merupakan bekas Kerajaan Mataram adalah pusat kebudayaan masyarakat Jawa.[836]

Masuknya Islam masuk ke tanah Jawa secara historis tidak dapat dipisahkan dari proses masuknya Islam ke seluruh wilayah Nusantara. Ada tiga teori yang

835. Fachry Ali dan Bahtiar Effendy, Fachry Ali dan Bahtiar Effendy, *Merambah Jalan Baru Islam: Rekonstruksi Pemikiran Islam Indonesia Masa Orde Baru* (Cet. I; Bandung Mizan, 1986), hlm. 47-48.

836. Informasi awal mengenai masyarakat Jawa dan kebudayaannya, baca Kodiran, "Kebudayaan Jawa" dalam Koentjaraningrat (Ed.), *Manusia dan Kebudayaan Indonesia* (Cet. XX; Jakarta: Djambatan, 2004), hlm. 329-352.

muncul ke permukaan mengenai proses masuknya Islam ke Indonesia.[837]Pertama, teori Arab yang menyebutkan bahwa Islam datang ke Nusantara langsung dari Arab, atau tepatnya Hadramaut. Teori ini dikemukakan oleh Crawfurd, Keyzer, Niemann, De Hollander, Veth, dan Hamka. "Orang Arab, pelopor pertama dari Islam, telah datang ke negeri-negeri Melayu pada abad ke-7 Masehi, artinya abad Pertama dari Islam (tahun Hijrah dimulai pada tahun 622 Masehi dan Nabi Muhammad wafat tahun 632 Masehi)", demikian tulis Hamka.[838] Kedua, teori India yang menyatakan bahwa Islam masuk ke Nusantara dari India pada abad ke-13 M. Teori ini untuk kali pertama dikemukakan oleh Pijnapel tahun 1872, yang kemudian diikuti oleh Snouck Hurgronye dan Morrison. Hurgronye menulis:

> …penduduk Deccan, yang dalam jumlah besar bermukim di kota-kota pelabuhan dari dunia-pulau ini sebagai perantara dalam perdagangan antara negara-negara Muslim (yakni negara-negara di Asia Barat) dan Hindia Timur (Indonesia), seakan-akan telah ditakdirkan untuk menaburkan benih-benih pertama bagi agama baru ini.[839]

Ketiga, teori Iran yang mengemukakan bahwa Islam datang ke Nusantara dari Iran (Persia) pada abad ke-13 M. Teori ini dikemukakan oleh Hoesein Djajadiningrat. Menurutnya, "merupakan bagian penting dari pembuktian kemungkinan bahwa Islam, seperti yang dikenal di Jawa, datangnya melalui Iran dan dari sana melalui India Barat dan kemudian Sumatra".[840]

Terlepas dari perdebatan ketiga teori di atas, Islam mulai menyebar ke tanah Jawa melalui Gresik dan Surabaya yang dipandang sebagai pusat-pusat Islam tertua di Jawa. Di Gresik misalnya, ditandai oleh adanya makam Fatimah Binti Maemun yang meninggal pada 1082 M atau makam Maulana Malik Ibrahim yang meninggal pada 1419 M.[841] Dari sini, terutama pada abad ke-14 sampai 16, Islam mengalami penyebaran yang pesat di Jawa. Pada hari-hari terakhir kekuasaan Majapahit, beberapa kesultanannya menyatakan diri sebagai negara-negara Islam yang independen. Di sepanjang pantai utara Jawa, muncul Kerajaan Islam Demak

---

837. Perdebatan ketiga teori ini, baca Ahmad Mansur Suryanegara, *Menemukan Sejarah: Wacana Pergerakan Islam di Indonesia* (Cet. III; Bandung: Mizan, 1996), hlm. 73-94 dan Azyumardi Azra, *Renaisans Islam Asia Tenggara: Sejarah Wacana dan Kekuasaan* (Cet. I; Bandung; Remaja Rosdakarya, 1999), hlm. 27-43.
838. Hamka, *Sejarah Umat Islam IV* (Cet. III; Jakarta: Bulan Bintang, 1981), hlm. 35.
839. Dikutip dari G.W.J. Drewes, "Pemahaman Baru Tentang Kedatangan Islam di Indonesia?" dalam Ahmad Ibrahim dkk. (Eds.), *Islam di Asia Tenggara Perspektif Sejarah*, terj. A. Setiawan Abadi (Cet. I; Jakarta: LP3ES, 1989), hlm. 10.
840. P.A. Hoesein Djajadiningrat, "Islam di Indonesia" dalam Kenneth W. Morgan (Ed.), *Islam Jalan Lurus*, terj. Abu Salamah dan Chaidir Anwar (Cet. III; Jakarta: Pustaka Jaya, 1986), hlm. 427.
841. Lihat H.J. de Graff dan TH. G. Pigeaud, *Kerajaan-Kerajaan Islam di Jawa* (Jakarta: Pustaka Utama Grafiti, 1989), hlm 32.

dan Cirebon. Bersamaan dengan itu, di Jawa Tengah, muncul Kerajaan Mataram yang menggantikan negara Hindu besar yang ada sebelumnya.[842]

Dalam pandangan Zaini Muchtarom, Islam di Jawa pada awal masa pertumbuhannya sangat diwarnai oleh kebudayaan Jawa.[843] Ini disebabkan unsur-unsur para bangsawan Jawa untuk melestarikan tradisi Jawa-Hindu, di samping juga karena para wali yang merupakan angkatan pertama mubalig Islam telah dididik dalam lingkungan Jawa, yang tidak mempunyai hubungan langsung dengan Timur Tengah. Dengan pewarnaan ini, M.C. Ricklefs menilai, Islam di Jawa adalah abangan,[844] sementara ahli Indonesia lainnya seperti Harry J. Benda, Clifford Geertz dan W.F. Wertheim menganggapnya sebagai Islam sinkretis.[845]

Dalam konteks sosial-budaya masyarakat Jawa seperti itulah KH. Hasyim Asy'ari hidup dan melakukan dakwah Islam. Jadi, wajar kalau ia memiliki corak pandangan keagamaan tradisional. Dengan pendekatan kompromi dan harmoni, KH. Hasyim Asy'ari dengan NU-nya berusaha menerapkan kaidah "memelihara nilai-nilai terdahulu yang sudah baik, dan mengambil nilai-nilai baru yang lebih baik".[846] Menurut Nurcholish Madjid, kaidah ini merupakan pegangan terbaik dalam berijtihad, yang sering dipandang sebagai semangat klasik yang diungkapkan kalangan *Ahlussunhah wal Jama'ah*.[847] Kehadiran Islam pada prinsipnya menganut kaidah ini, yaitu nilai-nilai masa lalu yang baik dipertahankan (*syar'u man qablana*), dengan memperkenalkan syariat Islam sebagai nilai baru yang lebih baik.

KH. Hasyim Asy'ari secara intelektual, sebagaimana disebutkan Dhofier, sangat dipengaruhi oleh guru-gurunya. Sebagaimana Syaikh Mahfudz Al-Tarmisi., KH. Hasyim Asy'ari memiliki pandangan yang tegas untuk mempertahankan ajaran-ajaran mazhab dan pentingnya praktik-praktik tarekat. KH. Hasyim Asy'ari sebenarnya menerima juga ide-ide Muhammad Abduh untuk menyemangatkan kembali api Islam. Namun, ia menolak pandangan Abduh agar kaum Muslim

---

842. Alwi Shihab, *Membendung Arus: Respons Gerakan Muhammadiyah Terhadap Penetrasi Misi Kristen di Indonesia* (Cet. I; Bandung Mizan, 1998), hlm. 28-29.
843. Zaini Muchtarom, *Islam di Jawa dalam Perspektif Santri dan Abangan* (Jakarta: Salemba Diniyah, 2002), hlm. 47.
844. Lihat Bambang Pranowo, *Islam Faktual antara Tradisi dan Relasi Kuasa*, hlm. 37.
845. Baca Fachry Ali dan Bahtiar Effendy, *Merambah Jalan*, hlm. 36.
846. المحافظة على القديم الصالح والأخذ بالجديد الأصلح Kaidah ini sebenarnya bukan klaim tunggal milik NU. NU sendiri tidak pernah mengklaim kaidah ini sebagai kaidah miliknya. Hanya saja kaidah ini memang popular di kalangan warga NU. Dalam tradisi Islam, kaidah ini dipopulerkan di Indonesia oleh KH. Achmad Shiddiq dan Nurcholish Madjid, yang kemudian diterima sebagai kaidah keberagamaan bagi NU. Baca Ahmad Zahro, *Tradisi Intelektual NU*, hlm. 21.
847. Nurcholish Madjid (ed.), *Khazanah Intelektual Islam* (Cet. III; Jakarta: Bulan Bintang, 1994), hlm. 81.

melepaskan diri dari keterikatannya dengan mazhab. Pemikiran KH. Hasyim Asy'ari mengenai bermazhab ini kiranya seirama dengan pemikiran gurunya, Syaikh Ahmad Khatib. Dalam *Qanun Asasi Nahdlatul Ulama* yang ditulisnya, KH. Hasyim Asy'ari berkeyakinan bahwa adalah tidak mungkin memahami maksud yang sebenarnya dari Al-Quran dan Al-Sunnah tanpa mempelajari pendapat-pendapat ulama besar yang tergabung dalam sistem mazhab. Menafsirkan Al-Quran dan Al-Sunnah tanpa mempelajari dan meneliti buku-buku para ulama mazhab hanya akan melahirkan pemutarbalikan Islam dari ajaran yang sebenarnya.[848]

Demikianlah dalam beragama KH. Hasyim Asy'ari selalu berupaya melestarikan tradisi masa lalu, sambil menciptakan hal baru yang sesuai dengan kondisi sosial yang dihadapinya. Untuk melestarikan pemikiran-pemikiran keagamaannya, KH. Hasyim Asy'ari menulis banyak karya. Di antaranya adalah *Âdâb al-'Âlim wa al-Muta'allim*, *Ziyâdah al-Ta'lîqât*, *al-Tanbîhât al-Wâjibah*, *al-Risâlah al-Jâmi'ah*, *al-Nûr al-Mubîn fi Mahabbah Sayyid al-Mursalîn*, *Hâsyiyah 'ala Fath al-Rahmân*, *al-Durar al-Muntasyirah fi Masâil al-Tis' al-Isyârât*, *al-Tibyân fi al-Nahy 'an Muqâta'ah al-Ikhwân*, *al-Risâlah al-Tauhîdiyyah* dan *al-Qalâid fi Bayân mâ Yajib min al-'Aqâid*. Dari beberapa karya ini, karya yang disebutkan pertama merupakan pemikirannya dalam bidang pendidikan.

c. Pendidikan dalam Pandangan Hasyim Asy'ari

Beberapa bulan setelah kembali ke tanah Jawa pada 1899 dari pengembaraannya di kota suci Makkah, KH. Hasyim Asy'ari mengajar di pesantren milik kakeknya, Pesantren Gedang. Pada 26 Rabiul Awwal tahun yang sama, KH. Hasyim Asy'ari mendirikan Pesantren Tebuireng, di daerah dekat Kelurahan Cukir, Jombang. Pesantren Tebuireng pada mulanya terdiri dari 28 santri yang diambil dari Pesantren Gedang. Lambat laun pesantren ini berkembang dan memiliki banyak santri yang berasal dari Pulau Jawa dan daerah-daerah lain.[849] Selain bermaksud untuk mengamalkan ilmunya, pendirian ini merupakan tradisi pesantren, yaitu bahwa seseorang yang telah menyelesaikan pelajarannya yang terakhir dan ingin mendirikan pesantren, ia dengan izin gurunya membawa serta santri-santri gurunya untuk mendirikan pesantren baru.[850]

---

848. Zamakhsyari Dhofier, *Tradisi Pesantren: Studi Tentang Pandangan Hidup Kyai*, hlm. 95.
849. Baca Mahmud Yunus, *Sejarah Pendidikan Islam*, hlm. 235; I. Djumhur dan Danasuparta, *Sejarah Pendidikan* (Bandung: CV. Ilmu, t.th.), hlm. 184 dan Hasbullah, *Kapita Selekta Pendidikan Islam* (Cet. I; Jakarta: RajaGrafindo Persada, 1996), hlm. 122.
850. Zamakhsyari Dhofier, *Tradisi Pesantren: Studi Tentang Pandangan Hidup Kyai*, hlm. 95.

Apa itu pesantren? Pesantren atau pondok merupakan bentuk lembaga yang wajar dari proses perkembangan sistem pendidikan nasional. Dari segi historis, ia dipandang sebagai sistem pendidikan tertua di Indonesia. Oleh karena itu, wajarlah kalau Nurcholish Madjid mencap pesantren sebagai lembaga yang mengandung makna keaslian Indonesia (*indigenous*).[851] Sementara itu, sebagaimana telah disebutkan, Gus Dur menyebut pesantren sebagai subkulktur,[852] dalam arti di dalam pesantren terjadi proses pembentukan tata nilai, lengkap dengan simbol-simbolnya.

Menurut Federspiel, pesantren dalam sistem pendidikan tradisional sering dipahami sebagai lembaga pribadi milik ulama, yang umumnya dikelola dengan bantuan keluarga mereka. Pada masa yang paling awal, pesantren merupakan fenomena pedesaan yang berinteraksi dengan masyarakat setempat. Pengajarannya didasarkan pada "kitab klasik" (kitab kuning) karya para ulama terkemuka Abad Pertengahan (1250-1850 M), yang biasanya dari mazhab hukum Syafi'i. Materi pengajarannya selalu mencakup tata bahasa Arab (nahwu) dan konjugasinya (sharf), seni baca Al-Quran (qira'ah), tafsir Al-Quran, tauhid, fiqih, akhlaq, mantiq, sejarah, dan tasawuf. Semua materi ini diajarkan dengan metode weton atau halaqah, di mana para pelajar duduk melingkar di depan seorang ulama, yang duduk dan menyuruh para muridnya secara bergantian untuk membaca kitab kuning.[853] Kemudian secara antropologi sosial Dhofier menyebutkan lima elemen bagi lembaga pendidikan tradisional yang disebut pesantren ini, yaitu adanya pondok, masjid, santri, pengajaran kitab-kitab Islam klasik dan kyai.[854]

Pesantren sebagai lembaga pendidikan mempunyai watak utama, yaitu sebagai lembaga pendidikan yang memiliki ciri-ciri khas. Karena, pesantren memiliki tradisi keilmuan yang berbeda dengan tradisi keilmuan lembaga-lembaga pendidikan lainnya, seperti madrasah atau sekolah.[855] Salah satu ciri utama pesantren sebagai pembeda dengan lembaga pendidikan lain adalah pengajaran

851. Nurcholish Madjid, "Merumuskan Kembali Tujuan Pendidikan Pesantren" dalam M. Dawam Rahardjo (ed.), *Pergulatan Dunia Pesantren: Membangun dari Bawah* (Cet. I; Jakarta: P3M, 1985), hlm. 3. Tulisan ini dimuat ulang dalam Nurcholish Madjid, *Bilik-Bilik Pesantren: Sebuah Potret Perjalanan* (Cet. I; Jakarta: Paramadina, 1997), hlm. 3-18.
852. Abdurrahman Wahid, "Pesantren sebagai Subkultur" dalam M. Dawam Rahardjo (ed.), *Pesantren dan Pembaharuan* (Cet. V; Jakarta: LP3ES, 1995), hlm. 39-60.
853. Howard M. Federspiel, "Pesantren" dalam *Ensiklopedi Oxford Dunia Islam Modern*, editor kepala John L. Esposito, jilid 5, terj. Eva Y.N. dkk (Cet. I; Bandung: Mizan, 2001), hlm. 7-9.
854. Zamakhsyari Dhofier, *Tradisi Pesantren: Studi Tentang Pandangan Hidup Kyai* , hlm. 44-60.
855. Abdurrahman Wahid, Menggerakkan Tradisi: Esai-esai Pesantren (Yogyakarta: LKiS, 2001), hlm. 157.

kitab kuning, kitab-kitab Islam klasik yang ditulis dalam bahasa Arab, baik yang ditulis oleh para tokoh Muslim Arab maupun para pemikir Muslim Indonesia.

Kitab kuning sebagai kurikulum pesantren ditempatkan pada posisi istimewa. Karena, keberadaannya menjadi unsur utama dan sekaligus ciri pembeda antara pesantren dan lembaga-lembaga pendidikan Islam lainnya. Pada pesantren di Jawa dan Madura, penyebaran keilmuan, jenis kitab, dan sistem pengajaran kitab kuning memiliki kesamaan, yaitu *sorogan* dan *bandongan*. Kesamaan-kesamaan ini menghasilkan homogenitas pandangan hidup, kultur, dan praktik-praktik keagamaan di kalangan santri.[856]

Pada perkembangan yang paling awal, pesantren merupakan lembaga pendidikan yang setara dengan tempat-tempat pengajian *(nggon ngaji)* yang telah merumuskan kurikulumnya, yakni pengajaran bahasa Arab, tafsir, Hadits, tauhid, fiqh, dan lain-lainnya. Bentuk ini kemudian berkembang dengan pendirian tempat-tempat menginap bagi para pelajar (santri), yang kemudian disebut pesantren. Meski bentuknya masih sangat sederhana, pada waktu itu pendidikan ini merupakan satu-satunya lembaga pendidikan yang terstruktur sehingga pendidikan ini dianggap sangat bergengsi.

Lembaga pesantren semakin berkembang secara cepat dengan adanya sikap non-kooperatif ulama terhadap kebijakan "politik etis"[857] Pemerintah Kolonial Belanda pada akhir abad ke-19. Dengan kebijakan ini Pemerintah Kolonial berusaha membalas jasa rakyat Indonesia dengan memberikan pendidikan modern, termasuk budaya Barat. Sikap non-kooperatif ulama ditunjukkan dengan mendirikan semakin banyak pesantren di daerah-daerah yang jauh dari kota, untuk menghindari intervensi kultural Pemerintah Kolonial, di samping juga untuk memberi kesempatan kepada rakyat yang belum memperoleh pendidikan.

Pada 1905, sejumlah ulama memperkenalkan sistem madrasah, yakni dengan penerapan sistem klasikal sesuai dengan sistem pendidikan Barat. Di sini ilmu pengetahuan umum mulai diperkenalkan.[858] Sejak kemerdekaan Indonesia tahun

---

856. Zamakhsyari Dhofier, *Tradisi Pesantren: Studi Tentang Pandangan Hidup Kyai*, hlm. 51.
857. Politik etis merupakan politik kolonial Belanda yang menyebutkan bahwa Indonesia telah berjasa dalam memulihkan keuangan Pemerintah Belanda. Oleh karena itu, ia merupakan hutang budi yang harus dibayar dengan peningkatan kesejahteraan rakyat. Tokoh politik ini adalah van Deventer yang memandang perlunya membayar "hutang kehormatan" ini dengan tiga hal, yaitu pengadaan irigasi, perbaikan edukasi, dan dilakukananya emigrasi. Baca Suhartono, *Sejarah Pergerakan Nasional: dari Budi Utomo sampai Proklamasi 1908-1945* (Cet. I; Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1994), hlm. 15-17.
858. Para sejarawan pendidikan menyebut penerapan sistem klasikal dan pengenalan pengetahuan umum ini sebagai titik awal terjadinya modernisasi pendidikan di Indonesia. Baca mislanya Azyumardi Azra, "Pesantren: Kontinuitas dan Perubahan", pengantar untuk Nurcholish Madjid, *Bilik-Bilik Pesantren:*

1945, sebagian besar pesantren telah menerapkan pendidikan dengan sistem madrasah dan kini terus berkembang sejalan dengan perkembangan sosial yang ada. Pada perkembangan berikutnya, yaitu sejak dasawarsa 1970-an, sejumlah pesantren bahkan membuka sekolah-sekolah umum (SD, SMP, dan SMU). Hal ini terjadi karena adanya kesadaran di lingkungan pengasuh pesantren bahwa tidak semua alumni pesantren dapat menjadi ulama, ustadz, atau dai. Kebanyakan dari mereka justru menjadi warga biasa yang memerlukan pengetahuan dan keterampilan tertentu untuk mencari pekerjaan.

Modernisasi pendidikan di Indonesia yang dilakukan Orde Baru, telah memiliki dampak terhadap transformasi pesantren. Pesantren mau tidak mau harus memberikan responsnya terhadap modernisasi ini. Paling tidak, dengan mengikuti pemetaan yang dilakukan Masykuri Abdillah,[859] ada empat bentuk respons yang dilakukan pesantren terhadap kebijakan-kebijakan modernisasi pendidikan pemerintah. Pertama, pesantren yang menyelenggarakan pendidikan formal dengan menerapkan kurikulum nasional, baik yang hanya memiliki sekolah keagamaan (MI, MTs, MA, dan PT Agama Islam) maupun yang juga memiliki sekolah umum (SD, SMP, SMU, dan PT Umum). Bentuk respons ini ditempuh oleh pesantren seperti Pesantren Tebuireng (Jombang) dan Pesantren Syafii'yyah (Jakarta). Kedua, pesantren yang menyelenggarakan pendidikan keagamaan dalam bentuk madrasah dan mengajarkan ilmu-ilmu umum, tapi tidak menerapkan kurikulum nasional. Bentuk respons kedua ini dengan mudah dapat diambil contohnya pada Pesantren Gontor (Ponorogo) dan Pesantren Darul Rahman (Jakarta). Ketiga, pesantren yang hanya mengajarkan ilmu-ilmu agama dalam bentuk madrasah diniyah. Contoh bentuk ini adalah apa yang telah dilakukan oleh Pesantren Lirboyo (Kediri) dan Pesantren Tegalrejo (Magelang). Keempat, pesantren yang hanya sekadar menjadi tempat pengajian yang jumlahnya sangat banyak.

Demikianlah sekilas perkembangan pesantren dari masa ke masa. Pesantren Tebuireng yang didirikan KH. Hasyim Asy'ari pada mulanya hanya ditujukan bagi para santri yang hampir mencapai tahap sempurna. Untuk menghadapi santri-santri sepuh ini, metode yang digunakannya adalah metode musyawarah.

Sebuah Potret Perjalanan (Cet. I; Jakarta: Paramadina, 1997), hlm. ix-xxvii. Tulisan ini dimuat ulang dalam Azyumardi Azra, *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Milenium Baru* (Cet. I; Jakarta: Logos, 1999), hlm. 95-109.

859. Masykuri Abdillah, "Status Pendidikan Pesantren dalam Sistem Pendidikan Nasional" dalam *http://www.kompas.com/kompas%2Dcetak/0106/08/opini/stat27.htm* (Diakses 25 Mei 2003). Diterbitkan Kompas pada Jumat, 8 Juni 2001.

Dari pendidikan model ini, KH. Hasyim Asy'ari berharap para santrinya dapat mendirikan pesantren-pesantren baru. KH. Hasyim Asy'ari menjadi terkenal sewaktu santri-santri angkatan pertamanya berhasil mendirikan pesantren. Di antara pesantren-pesantren yang didirikan oleh alumni Pesantren Tebuireng adalah Pesantren Lasem (Rembang), Pesantren Darul Ulum (Peterongan, Jombang), Pesantren Mamba'ul Ma'arif (Denanyar, Jombang), Pesantren Lirboyo (Kediri), dan Pesantren Asembagus (Situbondo).[860]

Pelajaran di Pesantren Tebuireng pada permulaannya hanya mementingkan pelajaran agama dan bahasa Arab semata-mata. Kondisi ini sama dengan keadaan pesantren dan surau-surau lainnya di seluruh Indonesia. Menurut Mahmud Yunus, hal ini merupakan suatu yang wajar karena kyai dan ulama Indonesia pada masa itu kebanyakan memperoleh pelajaran di Makkah. Kemudian ketika pulang ke Indonesia, otomatis mereka mengembangkan ilmu dan model pendidikan yang mereka peroleh selama di Makkah. Memang Makkah pada waktu itu merupakan pusat dan sumber pengajaran agama dan bahasa Arab.[861] Hanya memerlukan waktu 10 tahun, Pesantren Tebuireng yang memakai metode *sorogan* dan *bandongan* antara 1899-1916 menjadi pesantren besar. Hal ini, selain berkat keulamaan dan intelektualitas pendirinya, juga disebabkan oleh kompetensi pembantu-pembantunya yang merupakan kyai senior, seperti KH. Alwi, KH. Ma'sum, KH. Baidlawi, KH. Moh. Ilyas dan KH. Wahid Hasyim. Mereka adalah keluarga pesantren yang memegang peranan yang menentukan bagi kejayaan Pesantren Tebuireng.[862]

Sistem pendidikan yang terjadi di Indonesia pada awal abad ke-20 menunjukkan kepada tiga bentuk kecenderungan. Pertama, sistem pendidikan kolonial Belanda yang berorientasikan pada pengetahuan umum, keterampilan duniawi, intelektualistik, individualistik, dan cenderung westernisasi dan kristenisasi. Kedua, sistem pendidikan menurut organisasi pembaru, seperti pendidikan Muhammadiyah, yang memasukkan pelajaran agama ke dalam lembaga pendidikan model Barat, dan menerapkan sistem pendidikan Barat bagi lembaga pendidikan agama tradisionalis. Kedua bentuk kecenderungan sistem pendidikan ini pada kenyataannya tidak dapat dinikmati oleh mayoritas

---

860. Zamakhsyari Dhofier, *Tradisi Pesantren: Studi Tentang Pandangan Hidup Kyai*, hlm, 95-96.
861. Mahmud Yunus, *Sejarah Pendidikan Islam*, hlm. 235. Di sini telah terjadi semacam jaringan intelektual antara Indonesia dan Mekkah. Informasi mengenai ini, baca Azyumardi Azra, *Jaringan Ulama Timur Tengah dan Kepulauan Nusantara Abad XVII dan XVIII: Melacak Akar-Akar Pembaruan Pemikiran Islam di Indonesia* (Cet. IV: Bandung: Mizan, 1998).
862. Zamakhsyari Dhofier, *Tradisi Pesantren: Studi Tentang Pandangan Hidup Kyai*, hlm. 103-104.

penduduk pribumi yang tradisionalis. Mereka menganggap kedua sistem itu telah mengalami sekularisasi. Oleh karena itu, bentuk ketiga yang merupakan bentuk asli pendidikan Indonesia masih menjadi harapan mereka. Bentuk ketiga ini disebut pesantren yang berorientasi pada pendidikan keagamaan.

KH. Hasyim Asy'ari dengan berbagai pengalamannya, baik ketika bersentuhan dengan kelompok pembaru maupun yang merupakan hasil tempaannya ketika di Makkah, kiranya tidak menutup diri terhadap gagasan pembaruan, terutama menyangkut modernisasi lembaga pendidikan pesantren, walaupun tetap menolak gagasan anti mazhab. Dengan sikap seperti ini, KH. Hasyim Asy'ari pada 1916 menerima gagasan KH. Ma'sum, menantu pertamanya, untuk mengenalkan sistem madrasah (klasikal) pada pesantrennya, yang disebut dengan Madrasah Salafiyah yang khusus memberikan pelajaran Al-Quran. Kemudian pada 1919, KH. Hasyim Asy'ari juga menerima saran KH. Moh Ilyas, keponakannya, untuk menambahkan pelajaran Bahasa Indonesia, Matematika, dan Ilmu Bumi kepada para santrinya. Mata pelajaran Bahasa Belanda dan Sejarah dimasukkan dalam kurikulum madrasah sejak 1926.[863]

Menurut Dhofier, antara 1916-1934 madrasah di Pesantren Tebuireng membuka tujuh jenjang kelas yang dibagi dalam dua tingkatan. Kelas pertama dan kedua dinamakan *sifir awwal* dan *sifir tsani*, yaitu masa persiapan untuk memasuki madrasah lima tahun berikutnya. Para peserta kedua kelas ini dididik khusus untuk memahami bahasa Arab sebagai landasan penting untuk memasuki madrasah lima tahun. Pada 1934, karena perkembangan kurikulum pengetahuan umum, madrasah lima tahun ini berubah menjadi madrasah enam tahun.[864]

Modernisasi Pesantren Tebuireng berikutnya dilakukan oleh putra pertama KH. Hasyim Asy'ari, yaitu KH. Wahid Hasyim. KH. Wahid Hasyim yang menerima pendidikan di Makkah dan membaca berbagai majalah, baik dari kelompok "nasionalis" maupun dari Timur Tengah, pada 1932-1933 menawarkan kepada ayahnya untuk mengganti metode *bandongan* dengan metode *tutorial* yang sitematis. Dengan perubahan radikal ini KH. Wahid Hasyim berharap agar pengajaran di pesantren tidak terbatas hanya pengajian kitab-kitab Islam klasik, tetapi juga para santri diajarkan lebih banyak lagi mata pelajaran umum. KH. Wahid Hasyim berpendapat bahwa kitab-kitab asli Islam berbahasa Arab hendaknya terbatas bagi mereka yang memang akan dididik untuk menjadi

863. Karel A. Steenbrink, *Pesantren, Madrasah, Sekolah*, hlm. 70 dan Zamakhsyari Dhofier, *Tradisi Pesantren: Studi Tentang Pandangan Hidup Kyai*, hlm. 104.
864. Zamakhsyari Dhofier, *Tradisi Pesantren: Studi Tentang Pandangan Hidup Kyai*, hlm. 104.

ulama. Akan tetapi, usul KH. Wahid Hasyim ini ditolak KH. Hasyim Asy'ari, karena perubahan radikal seperti itu hanya akan menimbulkan kekacauan antara sesama pimpinan pesantren. Namun demikian, saran putranya untuk mendirikan Madrasah Nidzomiyah pada 1934 dikabulkan. Madrasah ini merupakan madrasah yang memberikan mata pelajaran umum 70% dari keseluruhan kurikulumnya. Hanya saja, patut disayangkan, madrasah ini tidak berusia lama karena aktivitas KH. Wahid Hasyim menjadi pimpinan NU pada 1938 telah menyita waktunya, terutama setelah menjadi politikus.[865]

Sepeninggal KH. Hasyim Asy'ari tahun 1947, Pesantren Tebuireng mengalami kemunduran. Kelas Musyawarah yang biasa diampu olehnya tidak ada yang menggantikannya. Ditambah lagi, pada 1950, Pesantren Tebuireng sudah mulai mengorganisasi sistem pendidikannya dengan mengikuti model pemerintah. Pada masa ini jenjang-jenjang madrasah terdiri dari Madrasah Ibtidaiyah, Madrasah Tsanawiyah, Madrasah Aliyah, dan Madrasah Mu'allimin. Penekanan pendidikan di sini tidak lagi pada pendidikan tingkat tinggi, tapi pada pendidikan tingkat dasar. KH. Idris, salah seorang menantu KH. Hasyim Asy'ari yang mulai mengajar sejak 1953 menyadari kemunduran ini. Karena keterbatasan kemampuan, akhirnya ia hanya memusatkan kegiatan pengajarannya kepada sekelompok santri pilihan yang dididiknya sedemikian rupa untuk menjadi ulama.[866] Demikianlah pasang-surut dan perkembangan yang dialami Pesantren Tebuireng yang didirikan oleh KH. Hasyim Asy'ari.

KH. Hasyim Asy'ari melalui Pesantren Tebuireng sebenarnya memiliki gagasan dan pemikiran pendidikan yang paling tidak tersimpul dalam dua gagasan, yaitu metode musyawarah dan sistem madrasah dalam pesantren. Selain *sorogan* dan *bandongan*, KH. Hasyim Asy'ari menerapkan metode musyawarah khusus pada santrinya yang hampir mencapai kematangan. Metode musyawarah ini dikembangkan menyerupai diskusi yang terjadi di antara santrinya kelas tinggi. Metode musyawarah berbeda dengan metode debat (*munâdharah*).[867] Di dalam musyawarah, yang terjadi adalah keterbukaan, toleransi serta sikap yang wajar untuk memberikan penghargaan kepada pendapat lawan. Sesuatu yang dicari adalah kebenaran dan mengusahakan suatu pemecahan yang terbaik. Di dalam

865. *Ibid.*, hlm. 105-107.
866. *Ibid.*, hlm. 108.
867. Informasi mengenai metode *munâzharah*, baca misalnya Hasan Asari, "Yang Hilang dari Pendidikan Islam: Seni *Munâdharah*", *Ulumul Qur'an: Jurnal Ilmu dan Kebudayaan*, No. 1, Vol. V, 1994, hlm. 62-68.

metode ini yang diutamakan adalah mempertimbangkan dan membandingkan argumen yang tumbuh dan berkembang di kalangan peserta.[868] Dengan metode ini, KH. Hasyim Asy'ari berhasil memupuk para santrinya untuk menjadi ulama yang handal.

Selain metode musyawarah, KH. Hasyim Asy'ari juga memelopori adanya madrasah dalam pesantren. Menurut Mukti Ali, sistem pendidikan agama yang paling baik di Indonesia adalah model *madrasah dalam pesantren*.[869] Sebagaimana layaknya pesantren, Pesantren Tebuireng tetap menyelenggarakan pengajian kitab kuning. Akan tetapi, untuk memperluas wawasan santri, pesantren ini menyelenggarakan madrasah dalam pesantren sebagai bagian dari Pesantren Tebuireng itu sendiri.

3. Pemikiran Pendidikan Persatuan Islam (Persis)[870]

a. Pengantar

Persatuan Islam atau Persis merupakan salah satu organisasi Islam di Indonesia[871] yang secara formal didirikan di Bandung pada tanggal 12 September 1923 M (bertepatan dengan 1 Shafar 1342 H).[872] Organisasi ini bertujuan mengamalkan segala ajaran Islam dalam setiap segi kehidupan anggotanya dalam masyarakat. Organisasi ini juga bertujuan menempatkan kaum Muslim pada ajaran akidah-syariah berdasarkan Al-Quran dan Al-Sunnah.[873] Atas dasar tujuan dan cita-cita

---

868. Baca Husein Haikal, "Beberapa Metode dan Kemungkinan Penerapannya di Pondok Pesantren" dalam M. Dawam Rahardjo (ed.), *Pegulatan Dunia Pesantren: Membangun dari Bawah* (Cet. I; Jakarta: P3M, 1985), hlm. 29.
869. A. Mukti Ali, *Metode Memahami Agama Islam* (Cet. I; Jakarta: Bulan Bintang, 1991), hlm. 11-12.
870. Tulisan ini diambil dari artikel berbahasa Arab yang dimuat dalam Toto Suharto, "Ma'had Itti<u>h</u>âd al-Islâm (Persis) 1984-1996 wa al-Ta'lîm al-Qâim 'alâ Da'âmah al-Mujtama'", *Studia Islamika: Indonesian Journal for Islamic Studies* (PPIM UIN Syarif Hidayatullah Jakarta), Vol. 11, No. 1, 2004, hlm. 145-166 (Terakreditasi Nasional A).
871. Persatuan Islam masuk pada organisasi Islam dengan kategori modern, karena kemunculan organisasi-organisasi Islam seperti ini pada permulaan abad ke-20 merupakan indikator bagi dimulainya masyarakat Islam "modern" di Indonesia. Baca misalnya A. Mukti Ali, Alam Pikiran Islam Modern di Indonesia (Yogyakarta: Yayasan NIDA, 1970), hlm. 5 dan A. Syafii Maarif, Peta Bumi Intelektualisme Islam di Indonesia (Cet. I; Bandung: Mizan, 1993), hlm. 104.
872. Tanggal 12 September 1923 ini sesuai dengan apa yang terdapat dalam *Qanun Asasi dan Qanun Dakhili Persatuan Islam* tahun 1957, 1968, 1987, 1990, 1995 dan 2000. Sementara itu, Federspiel menyebutnya tanggal 11 September 1923, sesuai data yang diperoleh dari *Indisch Verlag* tahun 1930. Baca Howard M. Federspiel, *Persatuan Islam: Pembaharuan Islam Indonesia Abad XX*, terj. Yudian W. Asmin dan Afandi Mochtar (Cet. I; Yogyakarta: Gadjah Mada University Press, 1996), hlm. 14.
873. Lihat Pimpinan Pusat Persatuan Islam, *Tafsir Qanun Asasi dan Dakhili "Persatuan Islam"* (Bandung: Pusat Pimpinan Persis, 1984), hlm. 10-14.

inilah Persatuan Islam bukan merupakan organisasi yang bergelut dalam bidang *siyasah*, dalam arti politik praktis.[874]

Persatuan Islam menurut Deliar Noer termasuk organisasi Islam yang bergelut dalam bidang pendidikan dan sosial.[875] Pandangan Noer ini kiranya dapat dibuktikan dengan banyaknya kegiatan pendidikan yang dilakukan Persatuan Islam. Pada 1924, Persatuan Islam menyelenggarakan kelas pendidikan akidah dan ibadah, tahun 1927 menyelenggarakan pendidikan Islam bagi siswa-siswa sekolah Belanda, tahun 1930 mendirikan Pendidikan Islam (Pendis), mendirikan Pesantren Persatuan Islam tahun 1936 dan membuka Pesantern Putri di Bangil tahun 1941.[876]

Sistem pendidikan yang dilaksanakan Persatuan Islam sangatlah berbeda dengan sistem pendidikan swasta lainnya di Indonesia. Latief Muchtar, seorang aktivis Persatuan Islam yang pernah menjabat Ketua Umum periode 1983 hingga 1997, menulis:

> Sejak tahun 1950 sampai sekarang tampaknya—tidak seperti Muhammadiyah—tidak ada gagasan untuk mendirikan SD, SLTP, dan SMU atau model-model sekolah agama yang diselenggarakan oleh Departemen Agama. Karena, dalam pandangan Persis, tujuan pendidikan bukan untuk menjadi Pegawai Negeri. Karena itu, Persis tetap mempertahankan model madrasah dengan jiwa pesantren, sesuai dengan garis kebijakan yang didengungkan pada tahun 1936. Kebijakan ini tidak hanya untuk tingkat pusat, tetapi juga sampai ke tingkat cabang. Kurikulum pendidikannya sama, tidak terikat oleh kurikulum sekolah-sekolah Departemen Agama.[877]

Pernyataan Muchtar di atas menunjukkan bahwa Persatuan Islam bukanlah organisasi Islam yang menyelenggarakan pendidikan dengan mengikuti sistem

---

874. *Ibid*., hlm. 6. Meskipun demikian, menurut Saidi, hal ini tidak berarti bahwa Persis tidak pernah terlibat dalam masalah-masalah politik. Sejarah menunjukkan adanya keterlibatan Persis dalam upaya penyusunan kekuatan pada 1937 dalam rangka pembentukan MIAI (Majlisul Islam A'la Indonesia). Selain itu, banyak tokoh-tokoh Persis seperti E. Abdurrahman, Sabirin, dan M. Natsir yang melibatkan diri dan aktif di gelanggang politik praktis. Baca Ridwan Saidi, *Islam dan Nasionalisme Indonesia* (Cet. I; Jakarta: *LSIP*, 1995), hlm. 28.
875. Deliar Noer membagi gerakan-gerakan Islam yang dikategorikan modern dalam dua kelompok, yaitu gerakan modern Islam dalam bidang pendidikan dan sosial dan gerakan modern Islam dalam bidang politik. Baca Deliar Noer, *Gerakan Islam Moderen di Indonesia 1900-1942* (Cet. VIII; Jakarta: LP3ES, 1996), hlm. 37.
876. Informasi awal tentang lembaga-lembaga pendidikan Persis ini, baca misalnya Mahmud Yunus, *Sejarah Pendidikan Islam di Indonesia* (Cet. IV; Jakarta: Mutiara Sumber Widya, 1995), hlm. 297-304; Zuhairini dkk., *Sejarah Pendidikan Islam* (Cet. V; Jakarta: Bumi Aksara, 1997), hlm. 186-192; I Djumhur dan Danasuparta, *Sejarah Pendidikan* (Bandung: CV Ilmu, t.th.), hlm. 182-183 dan Deliar Noer, *Gerakan Moderen Islam*, hlm. 101-102.
877. Abdul Latief Muchtar, *Gerakan Kembali ke Islam: Warisan Terakhir A. Latief Muchtar* (Cet. I; Bandung: Remaja Rosdakarya, 1998), hlm. 224.

pendidikan Pemerintah. Sistem pendidikan Persatuan Islam tidak mengikuti pola Departemen Agama dan tidak pula mengikuti pola Departemen Pendidikan dan Kebudayaan. Segi inilah yang telah membuat sistem pendidikan Persatuan Islam sebagai sesuatu yang unik. Ia sangat berbeda dengan organisasi Islam Indonesia lainnya, semisal pendidikan NU[878] atau Muhammadiyah,[879] di mana kedua lembaga pendidikan swasta ini senantiasa mengikuti sistem Pemerintah.

Ada tiga masalah pokok yang perlu dibicarakan, yaitu ideologi pendidikan, kurikulum pendidikan, dan bentuk kelembagaan pendidikan. Sistem dan pemikiran pendidikan menurut Persatuan Islam ini perlu dikaji, mengingat dewasa ini, kajian tentang Persatuan Islam masih didominasi oleh Howard M. Federspiel.[880] Padahal, tesa-tesa Federspiel tentang pemikiran pendidikan Persatuan Islam sesungguhnya didasarkan pada data-data yang diperoleh melalui wawancaranya dengan tokoh-tokoh Persatuan Islam pada sekitar Juli 1963. Dengan ini, tesa-tesa itu kiranya sudah tidak dapat dipertahankan lagi dan bahkan *out of date*, karena setelah tahun 1963 muncul perkembangan-perkembangan baru yang mendesak

---

878. NU membentuk Rabithah Ma'ahid Islamiyah (RMI) untuk melaksanakan kebijakan NU di bidang pengembangan pondok pesantren, dan membentuk Lembaga Pendidikan Ma'arif (LPM) untuk melaksanakan kebijakan NU di bidang pendidikan dan pengajaran, selain pesantren. Baca Jamal Syarif, "Pengembangan Pendidikan di Lembaga Pendidikan Ma'arif Nahdlatul Ulama Daerah Istimewa Yogyakarta Mulai 1972 Sampai 2000" (*Tesis* Magister pada Program Pascasarjana IAIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, 2001), hlm. 30-31. Di sini disebutkan bahwa "idealnya lembaga pendidikan formal tersebut mempunyai sistem dan kurikulum yang dikeluarkan oleh Lembaga Pendidikan Ma'arif. Namun selama ini, sistem dan kurikulum yang diterapkan lembaga tersebut adalah sistem dan kurikulum Pemerintah, yang ditambah dengan matapelajaran ke-NU-an". Lihat *ibid.*, hlm. 52.
879. Muhammadiyah telah membentuk madrasah dan sekolah, yang secara institusional berada di bawah Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan dan Kementerian Agama. Oleh karena itu, penyelenggaraan pendidikan Muhammadiyah senantiasa disesuaikan dengan corak dan susunan lembaga pendidikan Pemerintah. Pokok pengajaran madrasah-madrasah Muhammadiyah sejalan dengan pokok pengajaran madrasah di bawah Kementerian Agama, demikian pula lembaga-lembaga sekolahnya disesuaikan dengan kurikulum Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. Kecenderungan dengan mengikuti sistem pendidikan Pemerintah ini telah membuat tidak relevannya pendidikan Muhammadiyah dengan cita-citanya. Baca Achmadi, "Muhammadiyah Pascakemerdekaan: Pemikiran Keagamaan dan Implikasinya dalam Pendidikan" (Disertasi Doktor pada Program Pascasarjana IAIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, 2002), hlm. 140-152.
880. Ada dua tulisan Howard M. Federspiel yang dipublikasikan di Indonesia tentang Persatuan Islam, yaitu *Persatuan Islam: Pembaharuan Islam Indonesia Abad XX*, terj. Yudian W. Asmin dan Afandi Mochtar (Cet. I; Yogyakarta: Gadjah Mada University Press, 1996) yang merupakan disertasi doktornya yang diajukan pada McGill University, Canada pada 1966 dan "Islamic Fundamentalism in Late-Colonial Indonesia: The Persatuan Islam Revisited", *Al-Jami'ah: Journal of Islamic Studies*, No. 64/XII/1999, h. 39-62. Tulisan kedua ini, seperti dituturkan penulisnya, merupakan abstrak dari karyanya yang berjudul *Islam and Ideology in Emerging Indonesian State: Persatuan Islam (1923 to 1957)* (Leiden: E.J. Brill, 2001). Informasi awal tentang curricula vita Federspiel dan karya-karyanya, baca *http://psweb.sbs.ohio-state.edu/faculty/hfederspiel/vita.pdf.*

Persatuan Islam untuk melakukan perubahan. Oleh karena itu, anggap saja tulisan ini merupakan *revised theory*[881] bagi tesa-tesa Federspiel tersebut.

b. Pemikiran Ideologi Pendidikan

Terma ideologi dalam dunia pendidikan sering diartikan sebagai *a world view and system of values*[882] *(sebuah pandangan dunia dan sistem nilai). Dari sini M. Natsir mengartikan ideologi pendidikan Islam sebagai hal yang berkaitan dengan tujuan dan asas pendidikan Islam.*[883] *Pertanyaan yang muncul adalah apa tujuan dan asas pendidikan menurut Persatuan Islam? Pertanyaan ini sudah semestinya tidak dapat dilepaskan dari kajian filsafat pendidikan. Menurut Kartini Kartono, masalah tujuan pendidikan merupakan masalah sentral dalam pendidikan yang berkaitan dengan masalah norma, sedangkan masalah norma adalah masalah filsafat.*[884]

Di dalam *Pedoman Penyelenggaraan Pendidikan Pesantren Persatuan Islam Tahun 1984* disebutkan bahwa "tujuan pendidikan dan pengajaran Pesantren Persatuan Islam ialah membentuk pribadi Muslim yang *tafaqquh fi al-din*".[885] Tujuan ini kiranya masih bersifat umum dan *interpretable*. Oleh karena itu, pada perkembangan berikutnya, ia disempurnakan dengan menambah kata "sesuai dengan jenjang satuan pendidikan yang diselesaikannya".[886] Dari sini kiranya dapat dikatakan bahwa tujuan pendidikan menurut Persatuan Islam bersifat sangat religius dan normatif. Pemikiran seperti ini kiranya dapat dipahami karena

---

881. Istilah *revised theory* diambil dari Rolston yang menyebutkan bahwa secara historis sains itu mengalami perkembangan sehingga terkadang penelitian baru senantiasa menjadi revisi atas teori yang sudah ada, sebagai sebuah konklusi baru. Baca Holmes Rolston III, *Science and Religion: A Critical Survey* (New York: Random House, 1987), hlm. 2.
882. Lihat misalnya George F. Kneller, *Movements of Thought in Modern Education* (New York: John Wiley & Sons, 1984), hlm. 186.
883. M. Natsir, "Ideologi Pendidikan Islam", pidato yang disampaikan pada Rapat Persatuan Islam di Bogor tanggal 17 Juni 1934. Pidato ini kemudian diterbitkan dalam kumpulan tulisan M. Natsir, *Capita Selecta*, dihimpun oleh D.P. Sati Alimin (Cet. III; Jakarta: Bulan Bintang, 1973), hlm. 77-85. M. Natsir adalah salah seorang tokoh Persatuan Islam yang menjadi kader A. Hassan. Dia adalah seorang tokoh intelektual muda yang telah membawa Persatuan Islam pada sentuhan-sentuhan modern sebagai sebuah organisasi. Wildan menyebut Natsir sebagai "ulama politikus" yang banyak berjasa bagi Persatuan Islam. Informasi awal tentang kipral Natsir dalam Persatuan Islam, baca Dadan Wildan, *Yang Da'i Yang Politikus: Hayat dan Perjuangan Lima Tokoh Persis* (Cet. II; Bandung: Remaja Rosdakarya, 1999), hlm. 53-88.
884. Kartini Kartono, *Tinjauan Holistik Mengenai Tujuan Pendidikan Nasional* (Cet. I; Jakarata: Pradnya Paramita, 1997), hlm. 17.
885. Lihat Pimpinan Pusat Persatuan Islam, *Pedoman Penyelenggaraan Pendidikan Pesantren Persatuan Islam Tahun 1984*, Bab III Pasal 3. (Selanjutnya disebut *Pedoman 1984*)
886. Lihat Pimpinan Pusat Persatuan Islam, *Pedoman Penyelenggaraan Pendidikan Pesantren Persatuan Islam Tahun 1994* Bab II Pasal 3 (Selanjutnya disebut *Pedoman 1994*) dan Pimpinan Pusat Persatuan Islam, *Pedoman Sistem Pendidikan Persatuan Islam Tahun 1996* ,Bab II Pasal 5. (Selanjutnya disebut *Pedoman 1996*).

Persatuan Islam merupakan organisasi Islam yang bertujuan supaya: (1) anggotanya mengamalkan ajaran Islam menurut tuntunan Al-Quran dan Al-Sunnah, (2) sebagian anggotanya menjadi *thoifatun mutafaqqihuna fi din* (sekelompok yang memperdalam agama), (3) kaum Muslimin menempatkan dirinya pada aqidah dan syariah Islam menurut tuntunan Al-Quran dan Al-Sunnah, (4) para anggota dan umat Islam Indonesia pada umumnya dapat ikut serta secara aktif dalam pembangunan nasional, demi terwujudnya masyarakat adil makmur yang diridhai oleh Allah Swt., dan (5) umat manusia menjadi hamba Allah Swt. yang bertakwa kepada-Nya.[887]

Di dalam teori pendidikan, suatu tujuan pendidikan yang lebih diarahkan pada pelestarian nilai-nilai lama disebut dengan aliran esensialisme. Bagi esensialisme, pendidikan adalah pemeliharaan kebudayaan (*education is cultural concervation*). Dengan pemikiran seperti ini, esensialisme sering disebut sebagai *conservative road to culture*. Fungsi lembaga pendidikan dalam hal ini adalah *to transmit the cultural and historical heritage to each new generation of learners*.[888] Atas dasar ini, wajar apabila aliran esensialisme oleh Arthur K. Ellis dkk. dimasukkan dalam kategori aliran pendidikan tradisional.[889] Sementara itu, George R. Knight memandang esensialisme sebagai salah satu dari teori-teori pendidikan kontemporer (*contemporary theories of education*), di samping progresivisme, perenialisme, rekonstruksionisme, dan behaviorisme.[890] Hal ini karena esensialisme bagi Knight, dengan mengutip pendapat Kneller, merupakan teori pendidikan yang lebih *concern* dengan lingkungan sosial anak didik dan memandang karya-karya besar masa lalu sebagai sumber bagi penyelesaian masalah-masalah sekarang.[891] Jadi, karena lebih berorientasi pada penyelesaian masalah (*problem solving oriented*), esensialisme masuk pada teori pendidikan kategori kontemporer.

Terlepas dari perdebatan apakah esensialisme itu tradisional atau kontemporer, yang jelas esensialisme dalam pandangan Imam Barnadib menghendaki agar landasan-landasan pendidikan adalah nilai-nilai esensial, yaitu nilai-nilai yang telah teruji oleh waktu, bersifat menuntun dan telah berlaku secara turun-temurun

887. Pimpinan Pusat Persatuan Islam, *Qanun Asasi/Qanun Dakhili Persatuan Islam*, tahun 1995, Bab I Pasal 4.
888. Lihat Arthur K. Ellis dkk., *Introduction to the Foundations of Education* (New Jersey: Prentice-Hall, 1986), hlm. 118.
889. *Ibid*., hlm. 117.
890. George R. Knight, *Issues and Alternatives in Educational Philosophy* (Michigan: Andrews University Press, 1982).
891. *Ibid*., hlm. 101.

dari zaman ke zaman.[892] Bagi Persatuan Islam, nilai-nilai esensi itu terkandung dalam dua sumber ajaran Islam, yaitu Al-Quran dan Al-Sunnah, yang merupakan dasar pendidikannya.[893] Proses pendidikan dalam Persatuan Islam senantiasa diarahkan pada pembinaan pribadi Muslim yang berusaha *tafaqquh* (mempelajari secara mendalam) kedua sumber ajaran itu, agar tetap dilestarikan dari generasi ke generasi.

Tujuan dan asas pendidikan Persatuan Islam di atas merupakan perkembangan lebih lanjut dari pemikiran pendidikan Persatuan Islam. Kalau pada awal berdirinya (1936), seperti diungkapkan Federspiel, "tujuan pendirian Pesantren adalah untuk melahirkan para mubalig yang mampu menyebarkan, mengajarkan, mempertahankan, dan memelihara Islam, di mana pun mereka berada",[894] maka hal itu karena berada dalam situasi dan kondisi penjajahan Belanda yang notabene non-Muslim. Pada konteks itu, wajar jika pendidikan masih diarahkan pada usaha bagaimana agar Islam tetap terpelihara di bumi Indonesia, atau menjadi *counter* terhadap proses kristenisasi yang terjadi pada saat itu. Akan tetapi, ketika Indonesia sudah memasuki alam kemerdekaan, pemikiran pendidikan itu mengalami pergeseran dan perkembangan. Tujuan pendidikan Persatuan Islam bukan lagi diarahkan pada upaya mempertahankan dakwah islamiyah dengan melahirkan para mubalig, tapi lebih diarahkan pada bagaimana membentuk pribadi Muslim yang mampu mengisi alam kemerdekaan itu. Inilah salah satu alasan mengapa tesa Federspiel perlu direvisi, yang tentunya disesuaikan dengan data-data dan perkembangan baru tersebut.

c. Pemikiran Kurikulum Pendidikan

Kurikulum pendidikan Persatuan Islam menganut sistem mata pelajaran secara berkaitan, berkesinambungan, berkelanjutan, dan berorientasi pada masa depan sesuai dengan tujuan pendidikan.[895] Dengan pemikiran seperti ini, sistem kurikulum lembaga pendidikan Persatuan Islam berarti menerapkan konsep *correlated curriculum*. Menurut S. Nasution, kurikulum ini merupakan modifikasi dari kurikulum subjek yang terpisah-pisah (*separate subject curriculum*). Agar pengetahuan anak didik tidak terpecah-pecah, diusahakan hubungan antara dua mata pelajaran atau lebih yang dapat dipandang sebagai satu kelompok memiliki

892. Imam Barnadib, *Filsafat Pendidikan: Sistem dan Metode* (Cet. IX; Yogyakarta: ANDI, 1997), hlm. 81.
893. Di dalam *Pedoman 1984* dan *Pedoman 1994* disebutkan bahwa "Pendidikan Pesantren Persatuan Islam berdasarkan Al-Quran dan Al-Sunnah".
894. Howard M. Federspiel, *Persatuan Islam*, hlm. 24 dan "Islamic Fundamentalism…", hlm. 53.
895. Lihat *Pedoman 1984* Bab VIII Pasal 11 dan *Pedoman 1994* bab V Pasal 14.

kaitan yang erat. Kurikulum gabungan ini diterima di Indonesia sebagai organisasi kurikulum semenjak diterapkan pada Kurikulum 1975.[896]

Atas dasar kurikulum gabungan tersebut, Persatuan Islam sesuai *Pedoman Sistem Pendidikan Persatuan Islam 1996*, membagi lembaga pendidikannya dalam empat jenjang dengan kurikulum sebagai berikut.

1. Pendidikan Prasekolah (Raudlatul Athfal 1-2 tahun) terdiri dari mata pelajaran Tauhid, Ibadah Praktis, Al-Quran, PPKN, Kemampuan Bahasa, Perasaan Sosial dan Kesadaran Lingkungan, Kemampuan Berpikir, Kemampuan Cipta dan Pendidikan Jasmani.
2. Pendidikan Dasar mencakup jenjang Ibtidaiyah (6 tahun setingkat SD), Diniyah Ula (6 tahun setingkat SD), Tajhiziyah (1 tahun persiapan dari SD masuk Tsanawiyah), Tsanawiyah (3 tahun setingkat SMP) dan Diniyah Wustha (2 atau 3 tahun setingkat SMP). Jenjang Ibtidaiyah terdiri dari mata pelajaran Ilmu Tauhid, Ilmu Akhlaq, Al-Quran, Syari'ah, PPKN, dan Bahasa Indonesia sebagai mata pelajaran *Program Dasar*, dan Bahasa Arab (Qiro'ah/Adabiyah, Kitabah/Imla, Insya/Muhawarah dan Sharf/Nahwu), Hadis, Tarikh, Matematika, IPA, IPS, Bahasa Daerah, Pendidikan Jasmani dan Kesehatan, dan Pendidikan Seni dan Kerajinan sebagai mata pelajaran *Program Pengembangan*.

   Jenjang Diniyah Ula terdiri dari mata pelajaran Ilmu Tauhid, Ilmu Akhlaq, Al-Quran dan Syari'ah sebagai *Program Dasar*, dan mata pelajaran Bahasa Arab (Qiro'ah/Adabiyah, Kitabah/Imla, Insya/Muhawarah dan Sharf/Nahwu), Hadis dan Tarikh sebagai mata pelajaran *Program Pengembangan*.

   Adapun Jenjang Tajhiziyah dan Tsanawiyah terdiri dari mata pelajaran Ilmu Tauhid, Ilmu Akhlaq, Al-Quran (Tilawah/Tajwid, Hifdzan dan Tafsir), Syari'ah (Fiqh, Ushul Fiqh dan Faraid), PPKN, dan Bahasa Indonesia sebagai mata pelajaran *Program Dasar,* dan mata pelajaran Bahasa Arab (Qiro'ah/Adabiyah, Kitabah/Imla, Insya/Muhawarah, I'rab/Muthala'ah, Sharf/Nahwu dan Balaghah), Hadis (Hadis Pilihan dan Musthalah Hadis), Sejarah Peradaban

896. S. Nasution, *Pengembangan Kurikulum* (Cet. V; Bandung: Citra Aditya Bakti, 1993), hlm. 110-111. Ada tiga pola hubungan antara dua mata pelajaran atau lebih. Pertama, pola insidental, yaitu secara kebetulan mata-mata pelajaran itu ada hubungannya, seperti geografi dengan sejarah, ilmu hewan dan sebagainya. Kedua, pola tematik, yaitu satu masalah tertentu dapat diperbincangkan dalam berbagai mata pelajaran, seperti tentang sawah dibicarakan dalam geografi, ilmu tumbuhan, menggambar dan lain-lain. Ketiga, pola fusi atau *broad field*, yaitu menyatukan beberapa mata pelajaran dalam kelompok tertentu dengan menghilangkan batas-batasnya, misalnya memfusikan sejarah, ekonomi, sosiologi, antropologi, dan geografi dalam IPS. Lebih lanjut, baca S. Nasution, *Asas-Asas Kurikulum* (Edisi VI; Bandung: Jemmars, 1982), hlm. 150-155.

Islam, Matematika, IPA, IPS, Bahasa Inggris, Bahasa Daerah, Pendidikan Jasmani dan Kesehatan, dan Pendidikan Seni dan Keterampilan sebagai mata pelajaran *Program Pengembangan*.

Sementara jenjang Diniyah Wustha terdiri dari mata pelajaran Ilmu Tauhid, Ilmu Akhlaq, Al-Quran (Tafsir, Tilawah/Hifdzan dan Tajwid), Syari'ah (Fiqih, Ushul Fiqih dan Faraid) sebagai mata pelajaran *Program Dasar*, dan mata pelajaran Bahasa Arab (Sharf/Nahwu, Insya/Muhawarah, I'rab/Balaghah dan Muthala'ah), Hadis (Hadis Pilihan dan Musthalah Hadis), dan Sejarah Peradaban Islam sebagai mata pelajaran *Program Pengembangan*.

3. Pendidikan Menegah disebut dengan Mu'allimin (3 tahun setara MA) yang dibagi dalam empat program muatan khusus, yaitu Ilmu Agama, IPA, IPS, dan Bahasa. Program Muatan Khusus Ilmu Agama terdiri dari mata pelajaran Ilmu Tauhid, Ilmu Akhlaq, Al-Quran (Tafsir Umum dan Tafsir Hukum), Syari'ah (Fiqh, Ushul Fiqh, dan Faraid), PPKN, Bahasa dan Sastra Indonesia, Bahasa Arab (Muthala'ah/Muhawarah, Nahwu/Sharf dan Balaghah/Mantiq), Hadis (Hadis Pilihan dan Musthalah Hadis), Ilmu Tafsir, Matematika, IPA, IPS, Sejarah (Sejarah Nasional dan Umum, Sejarah Peradaban Islam dan Tarikh Tasyri'), Bahasa Inggris, Ilmu Jiwa, Ilmu Mendidik dan Manajemen Jam'iyyah sebagai mata pelajaran *Program Dasar*, dan mata pelajaran Ilmu Al-Quran, Ilmu Hadis, Syari'ah dan Bahasa Arab sebagai mata pelajaran *Program Muatan Khusus*.

   Program Muatan Khusus IPA terdiri dari mata pelajaran Ilmu Tauhid, Ilmu Akhlaq, Al-Quran (Tafsir Umum dan Tafsir Hukum), Syari'ah (Fiqh, Ushul Fiqh dan Faraid), PPKN, Bahasa dan Sastra Indonesia, Bahasa Arab (Muthal'ah/Muhawarah, Nahwu/sharf dan Balaghah/Mantiq), Hadis (Hadis Pilihan dan Musthalah Hadis), Ilmu Tafsir, Matematika, IPA, IPS, Sejarah (Sejarah Nasional dan Umum, Sejarah Peradaban Islam dan Tarikh Tasyri'), Bahasa Inggris, Ilmu Jiwa, Ilmu Mendidik dan Manajemen Jam'iyah sebagai mata pelajaran *Program Dasar*, dan mata pelajaran Matematika, IPA dan Astronomi (Falak dan Hisab) sebagai *Program Muatan Khusus*.

   Adapun Program Muatan Khusus IPS mata pelajarannya terdiri dari Ilmu Tauhid, Ilmu Akhlaq, Al-Quran (Tafsir Umum dan Tafsir Hukum), Syari'ah (Fiqh, Ushul Fiqh dan Faraid), PPKN, Bahasa dan Sastra Indonesia, Bahasa Arab (Muthal'ah/Muhawarah, Nahwu/sharf dan Balaghah/Mantiq), Hadis (Hadis Pilihan dan Musthalah Hadis), Ilmu Tafsir, Matematika, IPA, IPS, Sejarah (Sejarah Nasional dan Umum, Sejarah Peradaban Islam dan Tarikh

Tasyri'), Bahasa Inggris, Ilmu Jiwa, Ilmu Mendidik dan Manajemen Jam'iyah sebagai mata pelajaran *Program Dasar*, dan mata pelajaran Ekonomi, Sosiologi-Antropologi dan Tatanegara sebagai mata pelajaran *Program Muatan Khusus*. Sementara Program Muatan Khusus Bahasa terdiri dari mata pelajaran Ilmu Tauhid, Ilmu Akhlaq, Al-Quran (Tafsir Umum dan Tafsir Hukum), Syari'ah (Fiqh, Ushul Fiqh dan Faraid), PPKN, Bahasa dan Sastra Indonesia, Bahasa Arab (Muthal'ah/Muhawarah, Nahwu/sharf dan Balaghah/Mantiq), Hadis (Hadis Pilihan dan Musthalah Hadis), Ilmu Tafsir, Matematika, IPA, IPS, Sejarah (Sejarah Nasional dan Umum, Sejarah Peradaban Islam dan Tarikh Tasyri'), Bahasa Inggris, Ilmu Jiwa, Ilmu Mendidik dan Manajemen Jam'iyah sebagai mata pelajaran *Program Dasar*, dan mata pelajaran Bahasa dan Sastra Indonesia, Bahasa Inggris dan Bahasa Arab sebagai *Program Muatan Khusus*.

4. Pendidikan Tinggi kurikulumnya ditentukan oleh Bidang Garapan Pendidikan Tinggi Pimpinan Pusat Persatuan Islam atas pengajuan Mudir Jami'ah satuan pendidikan tinggi yang bersangkutan. Kurikulumnya terdiri dari program dasar, program pengembangan, program spesialisasi, dan program profesi.

Dari kurikulum yang disajikan, tampak bahwa pendidikan Persatuan Islam, baik jenjang pendidikan prasekolah, pendidikan dasar maupun pendidikan menengah, senantiasa berupaya memadukan atau paling tidak menyeimbangkan antara pendidikan keagaman dan pendidikan umum.[897] Menurut Drs. H. Aking Setiawan, M.Pd., Ketua Bidang Garapan Pendidikan Dasar dan Menengah Persatuan Islam periode 1995-2000 dan periode 2000-2005, kalau dibuat perbandingan, rasio perbandingan itu menjadi 55% untuk pendidikan keagaman dan 45% untuk pendidikan umum.[898] Perbandingan ini menjadi berbeda dari tesa Federspiel yang mengemukakan bahwa pada tingkat dasar, perbandingan itu berkisar antara 75% untuk agama dan 25% untuk umum. Sementara pada tingkat menengah, perbandingannya adalah 50 : 50.[899] Rasio perbandingan ini kiranya telah membuat Persatuan Islam berbeda dengan organisasi Islam Indonesia lainnya, semisal Sarekat Islam atau Muhammadiyah yang telah menjadikan mata pelajaran umum mendapatkan porsi yang lebih banyak.[900] Inilah di antaranya beberapa hal

---

897. Lihat *Pedoman 1996* pasal 13, 14 dan 15 Bab V.
898. Wawancara dengan Drs. H. Aking Setiawan, M.Pd. di Kantor PP Persatuan Islam tanggal 28 Januari 2003.
899. Howard M. Federspiel, "Islamic Fundamentalism Late-Colonial Indonesia: The Persatuan Islam Revisited" *al-Jâmi'ah: Journal of Islamic Studies*. No. 64/XII/1999, hlm. 54.
900. Lihat Howard M. Federspiel, *Persatuan Islam*, hlm. 166.

yang membedakan sistem pendidikan Persatuan Islam dengan sistem pendidikan lainnya. Pendidikan keagaman, walaupun perbandingannya relatif seimbang, tetap diutamakan oleh Persatuan Islam. Hal ini karena, seperti telah dikemukakan, tujuan pendidikan bagi Persatuan Islam itu bersifat religius dan normatif.

d. Pemikiran Bentuk Kelembagaan Pendidikan

Di dalam *Pedoman Penyelenggaraan Pendidikan Pesantren Persatuan Islam*[901] disebutkan bahwa "lembaga pendidikan jam'iyyah Persatuan Islam ini dinamakan Pesantren Persatuan Islam".[902] Ia merupakan suatu keseluruhan yang terpadu dari semua satuan, komponen dan kegiatan pendidikan Persatuan Islam, dari jenjang pendidikan prasekolah hingga jenjang pendidikan tinggi. Pendidikan Persatuan Islam dengan sistem kepesantrenan ini berusaha memadukan pendidikan agama Islam dan pendidikan umum sesuai dengan sifat kekhususannya.[903] Sebegitu melekat sistem pesantren ini sehingga keberlangsungan dan eksistensi organisasi Persatuan Islam tergantung kepadanya. "Bila sifat pesantren telah tiada, berarti *khiththah* perjuangan Persatuan Islam yang semula dan asli telah hilang. Demikian, dengan sendirinya Persatuan Islam itu sendiri akan lenyap dan tidak perlu ada lagi," demikian disebutkan dalam *Tafsir Qanun Asasi dan Dakhili Persatuan Islam*.[904]

Menanggapi hal di atas, Deliar Noer berpendapat bahwa model pendidikan yang dilaksanakan Persatuan Islam merupakan perpaduan antara sistem pendidikan model Barat yang menekankan pelajaran "umum" dan sistem pendidikan agama yang tetap berlandaskan Islam. Sistem ini tidak berbeda dengan sistem madrasah atau pesantren.[905] Sementara itu, Jusuf Amir Feisal mengatakan bahwa sistem

---

901. Pedoman ini terdiri dari beberapa bab dan pasal, yang mengatur tentang pelaksanaan penyelenggaraan pendidikan pada lembaga pendidikan yang berada di bawah naungan Persatuan Islam. Pedoman ini dibuat dengan maksud agar pelaksanaan penyelenggaraan pendidikan berjalan dengan tertib, teratur dan terarah, sehingga dapat mencapai sasaran yang dituju. Selama masa Orde Baru, Persatuan Islam telah mengeluarkan tiga pedoman, yaitu *Pedoman Penyelenggaraan Pendidikan Pesantren Persatuan Islam 1984* (selanjutnya disebut *Pedoman 1984*), *Pedoman Penyelenggaraan Pendidikan Pesantren Persatuan Islam 1994* (selanjutnya disebut *Pedoman 1994*) dan *Pedoman Sistem Pendidikan Persatuan Islam 1996* (selanjutnya disebut *Pedoman 1996*).
902. Lihat *Pedoman 1984* bab I pasal 1 dan *Pedoman 1994*, bab I pasal 1.
903. *Pedoman 1996,* bab I pasal 1.
904. *Tafsir Qanun Asasi*, hlm. 7. Pesantren Persatuan Islam dengan demikian tidak mengenal dikotomi antara pendidikan agama dan pendidikan umum. Menurut Abdurrahman Mas'ud, secara ontologis pendidikan Islam memang tidak mengenal adanya dikotomi-dikotomi, yang banyak menimbulkan kegagalan bagi dunia pendidikan Islam. Wahyu dan akal atau *revelation and reason* bukan hal yang dipertentangkan dalam Islam, tapi dijembatani. Baca Abdurrahman Mas'ud, *Menggagas Format Pendidikan Nondikotomik: Humanisme Religius sebagai Paradigma Pendidikan Islam* (Cet. I; Yogyakarta: Gama Media, 2002), hlm. 44-47.
905. Deliar Noer, *Administrasi Islam di Indonesia* (Cet. I; Jakarta: Rajawali Pers, 1983), hlm. 52.

pendidikan Persatuan Islam merupakan "simbiosis" antara pesantren dan sekolah Islam. Kurikulumnya berkarakteristik agama, tetapi administrasinya mengikuti model sekolah Islam.[906]

Istilah "pesantren" dalam Persatuan Islam sangatlah berbeda rumusannya dengan istilah pesantren dalam sistem pendidikan tradisional. Menurut Federspiel, pesantren dalam sistem pendidikan tradisional sering dipahami sebagai lembaga pribadi milik ulama, yang umumnya dikelola dengan bantuan keluarga mereka. Pada masa yang paling awal, pesantren merupakan fenomena pedesaan yang berinteraksi dengan masyarakat setempat. Pengajarannya didasarkan pada "kitab klasik" (*kitab kuning*) karya para ulama terkemuka Abad Pertengahan (1250-1850 M), yang biasanya dari mazhab hukum Syafi'i. Materi pengajarannya selalu mencakup tatabahasa Arab (*nahwu*) dan konjugasinya (*sharf*), seni baca Al-Quran (*qira'ah*), tafsir Al-Quran, tauhid, fiqih, akhlaq, mantiq, sejarah, dan tasawuf. Semua materi ini diajarkan dengan metode *weton* atau *halaqah*, di mana para pelajar duduk melingkar di depan seorang ulama, yang duduk dan menyuruh para muridnya secara bergantian untuk membaca *kitab kuning*. Pada abad ke-20, pesantren tradisional mendapat tekanan dari masyarakat dan pemerintah untuk mengadopsi teknik-teknik baru dan memasukkan beberapa mata pelajaran umum. Banyak pesantren yang merespons dengan positif sehingga menjadi pesantren modern, pesantren madrasah atau pesantren sekolah yang mengikuti sistem pemerintah.[907] Kemudian secara antropologis Zamakhsyari Dhofier menyebutkan lima elemen bagi lembaga pendidikan tradisional yang disebut pesantren ini, yaitu adanya pondok, masjid, santri, pengajaran kitab-kitab Islam klasik, dan kyai.[908]

Terma pesantren dalam Persatuan Islam tidaklah merujuk kepada pemahaman pesantren seperti yang disebutkan di atas. Pesantren bagi Persatuan Islam, seperti disebutkan dalam *Tafsir Qanun Asasi dan Dakhili Persatuan Islam*, bukanlah lembaga yang memberi citra kejumudan, keterbelakangan, sekularisme, atau fatalisme. Pesantren dalam Persatuan Islam lebih berarti sebagai pesantren yang dinamis dan modernis (*mujaddid*), yaitu pesantren yang berusaha mengubah dan merombak citra negatif pesantren.[909] Jika para ulama (kyai) melalui pesantren tradisionalnya menerapkan metode pengajaran dengan pendekatan *master-student*

906. Jusuf Amir Feisal, *Reorientasi Pendidikan Islam* (Cet. I; Jakarta: Gema Insani Press, 1995), hlm. 103.
907. Howard M. Federspiel, "Pesantren" dalam *Ensiklopedi Oxford Dunia Islam Modern*, editor kepala John L. Esposito, jilid 5, terj. Eva Y.N. dkk (Cet. I; Bandung: Mizan, 2001), hlm. 7-9.
908. Zamakhsyari Dhofier, *Tradisi Pesantren: Studi tentang Pandangan Hidup Kyai* (Cet. VI; Jakarta: LP3ES, 1994), hlm. 44-60.
909. Lihat *Tafsir Qanun Asasi*, hlm. 7.

(kyai-santri) atau yang disebut *weton*, Persatuan Islam dengan pesantrennya menggunakan metode klasikal (*classrooms*).[910] Kemudian disebut "sekolah Islam", karena pendidikan di sekolah-sekolah Persatuan Islam lebih ditekankan pada aspek keagamaan. Menurut Azyumardi Azra, pada dasarnya tidak ada perbedaan antara sekolah Islam dan sekolah umum (negeri). Hal yang membedakan keduanya adalah penekanan khusus pada mata pelajaran agama. Sekolah Islam memiliki lebih banyak mata pelajaran yang berhubungan dengan Islam sehingga memiliki jam belajar yang lebih banyak untuk mata pelajaran agama. Sementara sekolah negeri juga wajib menyajikan mata pelajaran agama, tetapi dengan jumlah jam belajar yang lebih terbatas, yaitu dua jam perminggu.[911]

Kemunculan bentuk kelembagan "Pesantren" *ala* Persatuan Islam itu kiranya tidak dapat dilepaskan dari modernisasi pendidikan Islam di Indonesia. Dalam pandangan Azra, modernisasi sistem pendidikan Islam di Indonesia sesungguhnya tidak bersumber dari kaum Muslim Indonesia sendiri. Sistem pendidikan modern justru untuk kali pertama diperkenalkan oleh Pemerintah Belanda. Sejak dasawarsa 1870-an, Pemerintah Belanda sudah mulai mendirikan *volkschoolen* atau sekolah rakyat di beberapa tempat di Indonesia dengan masa belajar tiga tahun.[912] Untuk merespons sistem pendidikan Belanda ini, gerakan modern Islam di Indonesia yang muncul pada awal abad ke-20 menyerukan perlunya pembaruan sistem pendidikan Islam. Dalam konteks ini, muncul dua bentuk lembaga pendidikan Islam modern di Indonesia. Pertama, sekolah-sekolah umum model Belanda dengan diberi muatan pengajaran Islam. Kedua, madrasah-madrasah modern yang secara terbatas mengadopsi substansi dan metodologi pendidikan modern Belanda.[913] Dari kedua model ini, Persatuan Islam kiranya berusaha memadukan keduanya dengan model pesantren, yaitu "Pesantren Persatuan Islam".

Pemikiran pendidikan Persatuan Islam di atas sesungguhnya terbentuk melalui proses historis yang cukup panjang. Semenjak kelahirannya, Persatuan Islam selaku organisasi telah menyelenggarakan pendidikan Islam secara khas dan partikelir.[914] Karena kekhasan dan kepartikelirannya inilah Persatuan

---

910. Baca Howard M. Federspiel, "Islamic Fundamentalism in…" hlm. 54.
911. Azyumardi Azra, "The Rise of Muslim Elite Schools: A New Pattern of 'Santrinization' in Indonesia", *Al-Jami'ah: Journal of Islamic Studies*, No. 64/XII/1999, hlm. 66.
912. Azyumardi Azra, "Pesantren: Kontinuitas dan Perubahan" pengantar untuk Nurcholish Madjid, *Bilik-Bilik Pesantren: Sebuah Potret Perjalanan* (Cet. I; Jakarta: Paramadina, 1997), hlm. xii.
913. *Ibid.*, hlm. xiv.
914. Sesudah tahun 1900-an banyak bermunculan sekolah-sekolah swasta atau partikelir. Sekolah-sekolah ini di antaranya didirikan oleh organisasi-organisasi Indonesia yang bergerak dalam bidang pendidikan. Pada umumnya sekolah-sekolah swasta ini mendapat bantuan dari Pemerintah. Bantuan atau subsidi

Islam senantiasa berhadapan dan berbenturan dengan sistem pendidikan yang diterapkan Pemerintah, yang biasanya memiliki sikap intervensi terhadap lembaga pendidikan swasta, demi mempertahankan kekuasaannya.[915] Dalam konteks ini, dapat dipahami bagaimana sulitnya lembaga pendidikan yang dikelola Persatuan Islam ini ketika dihadapkan dengan sistem Pemerintah. Ia senantiasa berusaha untuk tetap *survive*, demi mempertahankan identitasnya, walau harus menerima "pengucilan" dari Pemerintah. Salah satu bentuk pengucilan itu adalah tidak diakuinya ijazah yang dikeluarkan pesantren Persatuan Islam oleh Departemen Agama. Siswa yang bermaksud melanjutkan pendidikan ke luar bidang garapan Persatuan Islam, biasanya melakukan ujian persamaan. [916]

Pesantren Persatuan Islam merupakan di antara lembaga pendidikan Islam di Indonesia yang tetap eksis dengan keswastaannya. Lembaga pendidikan Islam Indonesia ini tetap bertahan hidup, bahkan terus berkembang, walaupaun tanpa subsidi Pemerintah. Bahkan Pemerintah selaku pemegang kekuasaan senantiasa bersikap hegemoni dan dominan atas lembaga pendidikan swasta. Dengan alasan stabilitas nasional, Pemerintah Orde Baru misalnya telah menerapkan sistem sentralistik terhadap pendidikan swasta sehingga inovasi pendidikan dirasakan sulit untuk dilakukan.[917] Meskipun dalam UU RI No. 2 Th. 1989 tentang Sistem Pendidikan Nasional disebutkan bahwa "masyarakat sebagai mitra Pemerintah berkesempatan yang seluas-luasnya untuk berperan serta dalam penyelenggaraan pendidikan nasional",[918] dalam pandangan Tilaar, hal ini belum dapat dilaksanakan sepenuhnya, karena pendidikan nasional masih menerapkan sistem sentralistik dan dikelola oleh birokrasi pemerintah.[919]

Di dalam menjabarkan Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional di atas, terutama tentang peran serta masyarakat dalam pendidikan, sebenarnya

---

inilah kiranya yang telah membuat pesatnya penyelenggaraan pendidikan oleh pihak swasta. Baca Soegarda Poerbakawatja, *Pendidikan dalam Alam Indonesia Merdeka* (Jakarta: Gunung Agung, 1970), hlm. 29.

915. Diakui Paulo Freire, sekolah memang merupakan alat kontrol sosial yang efesien bagi upaya menjaga status qua. Baca Paulo Freire, *Politik Pendidikan: Kebudayaan, Kekuasaan dan Pembebasan*, terj. Agung Prihantoro dan Fuad Arif Fudiyartanto (Cet. II; Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2000), hlm. 195.

916. Wawancara dengan Dr. HM. Abdurrahman, M.A., di Kantor Pusat Pimpinan Persatuan Islam tanggal 28 Januari 2003. Dia adalah mantan Ketua Bidang Garapan Tabligh periode 1990-1995 dan mantan Ketua II Persatuan Islam periode 1995-2000. Sedangkan pada periode sekarang (2000-2005), ia menjabat sebagai Ketua Bidang Tarbiyah.

917. Baca H.A.R. Tilaar, *Beberapa Agenda Reformasi Pendidikan Nasional dalam Perspektif Abad 21* (Cet. I; Magelang: Tera Indonesia, 1998), hlm. 161.

918. Lihat Bab XIII Pasal 47 Ayat 1 *Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional (UURI No. 2 Th. 1989) dan Peraturan Pelaksanaannya* (Cet. III. Ed. 1995; Jakarta: Sinar Grafika, 1999), hlm. 18.

919. H.A.R. Tilaar, *Beberapa Agenda*, hlm. 77.

Pemerintah melalui Departemen Pendidikan dan Kebudayaan telah mengeluarkan Surat Keputusan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan No. 059/U/1993 tanggal 24 Februari 1993 tentang Pedoman Pemberian Bantuan Kepada Sekolah Swasta.[920] Akan tetapi, oleh karena bantuan ini hanya dapat diberikan kepada lembaga swasta yang mengikuti sistem Pemerintah, semenjak kelahirannya hingga sekarang, Persatuan Islam selaku lembaga pendidikan swasta yang tidak mengikuti sistem Pemerintah, menurut Dr. HM. Abdurrahman, M.A., senantiasa tidak mendapatkan bantuan itu.[921]

Dari hal di atas kiranya dapat dikatakan bahwa Pesantren Persatuan Islam merupakan lembaga pendidikan swasta yang betul-betul hidup secara mandiri dan otonom. Ia menolak intervensi Pemerintah, sehingga rela tidak mendapatkan subsidi pendidikan dari Pemerintah.

Demikianlah sistem dan pemikiran pendidikan Pesantren Persatuan Islam telah banyak mengalami perubahan dan perkembangan yang berbeda dengan masa-masa sebelumnya. Dengan itu tulisan ini berarti telah menjadi semacam revisi atas sebagian tesa-tesa Federspiel yang banyak dan serius mengkaji Persatuan Islam hingga 1960-an. Sistem dan pemikiran pendidikan Pesantren Persatuan Islam memanglah khas dan unik, dengan segala identitas dan karakter yang melekat padanya. Ia merupakan lembaga pendidikan swasta yang betul-betul hidup secara mandiri dan otonom. Persatuan Islam dengan pesantrennya telah berani dengan terang-terangan menolak intervensi Pemerintah sehingga rela tidak mendapatkan subsidi pendidikan.

---

920. Lihat Hadari Nawawi dan Mimi Martini, *Kebijakan Pendidikan di Indonesia: Ditinjau dari Sudut Hukum* (Cet. I; Yogyakarta: Gadjah Mada University Press, 1994), hlm. 322-323.
921. Wawancara dengan Dr. H.M. Abdurrahman, M.A. tanggal 28 Januari 2003 di Kantor Pimpinan Pusat Persatuan Islam.

DAFTAR PUSTAKA

‘Âshî, H̲usain. 1991. *Ibn Khaldûn Muarrikhan*. Cet. I; Beirut: Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah.

“Rage and Hope” dalam *http://www.edb.utexas.edu/faculty/scheurich/proj3/index2.html.* Temu kembali 12 Desember 2007.

“Values & Politics” dalam *http://www.perfectfit.org/CT/apple2a.html.* Temu kembali 1 Februari 2007.

Abdillah, Masykuri. “Islam dan Masyarakat Madani” dalam *http://kompas.com/kompas%2Dcetak/9902/27/opini/isla04.htm*. Diakses pada 3 Mei 2003.

Abdillah, Masykuri. “Status Pendidikan Pesantren dalam Sistem Pendidikan Nasional” dalam *http://www.kompas.com/kompas%2Dcetak/0106/08/opini/stat27.htm.* Diakses pada 25 Mei 2003.

Abdillah, Masykuri. 1999. *Demokrasi di Persimpangan Makna: Respons Intelektual Muslim Indonesia Terhadap Konsep Demokrasi (1966-1993)*, terj. Wahib Wahab. Cet. I; Yogyakarta: Tiara Wacana.

Abduh, Muhammad. t.th. *Mudzakkirât al-Imâm Muh̲ammad Abduh*, tahqiq Thâhir Al-Thanahî. Mesir: Dar al-Hilal.

_______. 1996. *Risalah Tauhid*, terj. Firdaus AN. Cet. X; Jakarta: Bulan Bintang.

Abdullah, Abdurrahman Salih. t.th. *Educational Theory: A Qur'anic Outlook*. Makkah Al-Mukarramah: Umm al-Qura University.

Abdullah, M. Amin. "*Al-Ta'wil al-Ilmi*: Ke Arah Perubahan Paradigma Penafsiran Kitab Suci", *Al-Jami'ah*, Vol. 39, No. 2, July-December 2001.

_______. 1992. "Aspek Epistemologi Filsafat Islam" dalam Irma Fatimah (ed.), *Filsafat Islam: Kajian Ontologis, Epistemologis, Aksiologis, Historis, Prospektif*. Cet. I; Yogyakarta: LESFI.

_______. "Relevansi Studi Agama-Agama dalam Milenium Ketiga: Mempertimbangkan Kembali Metodologi dan Filsafat Keilmuan Agama dalam Upaya Memecahkan Persoalan Keagamaan Kontemporter *'Ulumul Qur'an: Jurnal Kebudayaan dan Peradaban*, No. 5 VII/1997.

_______. 1997. *Falsafah Kalam di Era Postmodernisme*. Cet. II; Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

_______. 1999. *Studi Agama: Normativitas atau Historisitas?*. Cet. II; Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

_______. 2000. *Dinamika Islam Kultural: Pemetaan Atas Wacana Keislaman Kontemporer*. Cet. I; Bandung: Mizan.

Abdullah, M. Amin. dkk. 2000. *Mencari Islam: Studi Islam dengan Berbagai Pendekatan*. Cet. I; Yogyakarta: Tiara Wacana

Abdurrahman, Moeslim. "Pedagogi Kaum Pinggiran" dalam http://www.kompas.com/kompas-cetak/0605/02/opini/2625233.htm. Temu kembali 11 September 2006. Artikel ini dimuat dalam Harian Umum *Kompas*, edisi Selasa, 02 Mei 2006.

Abrasyi, M. Athiyah. 1993. *Dasar-Dasar Pokok Pendidikan Islam*, terj. Bustami A. Gani dan Djohar Bahri. Cet. VII; Jakarta: Bulan Bintang.

_______. 1996. *Beberapa Pemikiran Pendidikan Islam*, terj. Syamsuddin Asyrofi dkk. Cet. I; Yogyakarta: Titian Ilahi Press.

Abu al-'Ainain, Ali Khalil. 1980. *Falsafah al-Tarbiyyah al-Islâmiyyah fi al-Qur'ân al-Karîm*. Cet. I; t.tp: Dar al-Fikr al-'Araby.

Aceh, Abubakar. 1982. *Sejarah Filsafat Islam*. Cet. II; Sala: Ramadhani.

Achmadi. 2002. "Muhammadiyah Pascakemerdekaan: Pemikiran Keagamaan dan Implikasinya dalam Pendidikan". *Disertasi* Doktor pada Program Pascasarjana IAIN Sunan Kalijaga Yogyakarta.

Ahmad, 'Abd al-'Âtî Muhammad. 1978. *Al-Fikr al-Siyâsî lî al-Imâm Muhammad Abduh*. Kairo: al-Haiah al-Mishriyyah al-'Ammah li al-Kitab.

Ahmad, Jamil. 1996. *Seratus Muslim Terkemuka*, terj. Tim Penerjemah Pustaka Firdaus. Cet. VI; Jakarta: Pustaka Firdaus

Ahmadi, Abu. 1988. *Filsafat Islam*. Semarang: Toha Putra.

Ahmed, Akbar S. 1997. *Living Islam: Tamasya Budaya Menyusuri Samarkand hingga Stornoway*, terj. Pangestuningsih. Cet. I; Bandung: Mizan.

Ahmed, Munir-ud-Din. 1968. *Muslim Education and The Scolars Social Status*. Zurich: Verlag Der Islam.

Al-Azmeh, Aziz. 1990. *Ibn Khaldun*. London: Routledge.

Al-Faqi, Muhammad Kamil. 1982. *Al-Azhâr wa Atsâruhu fi Nahdhah al-Adabiyyah al-Hadîtsah*, Juz II. Kairo: Majma' al-Buhuts al-Islamiyah.

Ali, A. Mukti. 1970. *Alam Pikiran Islam Modern di Indonesia*. Yogyakarta: Yayasan NIDA.

________. 1970. *Ibn Chaldun dan Asal-Usul Sosiologi*, Bagian Pertama. Cet. I; Yogyakarta: Yayasan Nida.

________. 1987. *Beberapa Persoalan Agama Dewasa Ini*. Cet. I; Jakarta: Rajawali Pers.

________. 1990. *Ijtihad dalam Pandangan Muhammad Abduh, Ahmad Dahlan dan Muhammad Iqbal*. Cet. I; Jakarta: Bulan Bintang.

________. 1991. *Metode Memahami Agama Islam*. Jakarta: Bulan Bintang.

________. 1998. *Alam Pikiran Islam Modern di India dan Pakistan*. Cet. IV; Bandung: Mizan.

Ali, B. Hamdani. 1990. *Filsafat Pendidikan*. Cet. II; Yogyakarta: Kota Kembang.

Ali, Fachry dan Bahtiar Effendy. 1986. *Merambah Jalan Baru Islam: Rekonstruksi Pemikiran Islam Indonesia Masa Orde Baru*. Cet. I; Bandung Mizan.

Ali, Muhammad. 1992. *Pengembangan Kurikulum di Sekolah*. Cet. II; Bandung: Sinar Baru.

Amîn, Ahmad. 1979. *Zu'amâ al-Ishlâh fî al-'Ashr al-Hadîts.* Cet. IV; Kairo: Maktabah al-Nahdhah al-Mishriyyah.

Amien, Miska Muhammad. 1983. *Epistemologi Islam: Pengantar Filsafat Pengetahuan Islam*. Cet. I; Jakarta: UI-Press.

Amin, Osman. "Muhammad Abduh and His School" dalam M.M. Syarif (ed.), *A History of Muslim Philosophy*, Vol. II. Wiesbaden: Otto Harrosowitz, 1966.

Anshari, Endang Saifuddin. 1987. *Ilmu, Filsafat dan Agama*. Cet. VII; Surabaya: Bina Ilmu.

Apple, Michael W. 1985. *Education and Power*. Boston: Ark Paperbacks.
_______. 2004. *Ideology dan Curriculum*. Edisi III; New York: Routledge Falmer.
AR, Fachruddin. 1984. *Apakah Muhammadiyah itu?* Yogyakarta: PP Muhammadiyah Majlis Tabligh.
Arifin, M. 1987. *Filsafat Pendidikan Islam*. Cet. I; Jakarta: Bina Aksara,
_______. 1996. *Ilmu Pendidikan Islam: Suatu Tinjauan Teoretis dan Praktis Berdasarkan Pendekatan Interdisipliner*. Cet. IV; Jakarta: Bumi Aksara.
Arifin, MT. 1987. *Gagasan Pembaharuan Muhammadiyah dalam Pendidikan*. Cet. I; Jakarta: Pustaka Jaya.
Aronowitz, Stanley dan Henry A. Giroux. 1993. *Education Still Under Siege*. Edisi Kedua; Connecticut: Bergin & Garvey.
Asari, Hasan. "Yang Hilang dari Pendidikan Islam: Seni *Munâdharah*", *Ulumul Qur'an: Jurnal Ilmu dan Kebudayaan*, No. 1, Vol. V, 1994.
_______. 1994. *Menyingkap Zaman Keemasan Islam: Kajian atas Lembaga-Lembaga Pendidikan*. Cet. I; Bandung: Mizan.
Ashraf, Ali. 1994. "Pendahuluan" untuk Syed Sajjad Husein dan Syed Ali Ashraf, *Menyongsong Keruntuhan Pendidikan Islam*, terj. Rahmani Astuti. Cet. V; Bandung: Gema Risalah Press.
_______. 1996. *Horison Baru Pendidikan Islam*, terj. Sori Siregar. Cet. III; Jakarta: Pustaka Firdaus.
Asrohah, Hanun. 1999. *Sejarah Pendidikan Islam*. Cet. I; Jakarta: Logos.
Assaukanie, A. Luthfi. "Tipologi dan Wacana Pemikiran Arab Kontemporer", *Paramadina: Jurnal Pemikiran Islam*, No. 1 Juli-Desember 1998.
Asy'arie, Musa. 1992. *Manusia Pembentuk Kebudayaan menurut Al-Quran*. Cet. I; Yogyakarta: LESFI.
Attas, Syed Muhammad Al-Naquib. 1992. *Konsep Pendidikan dalam Islam: Suatu Rangka Pikir Pembinaan Filsafat Pendidikan Islam*, terj. Haidar Bagir. Cet. IV; Bandung: Mizan.
Audah, Ali. 1999. *Dari Khazanah Dunia Islam*. Cet. I; Jakarta: Pustaka Firdaus.
Azra, Azyumardi. 1994. "Pendidikan Tinggi Islam dan Kemajuan Sains" sebuah pengantar untuk Charles Michael Stanton, *Pendidikan Tinggi dalam Islam*, terj. Afandi dan Hasan Asari. Cet. I; Jakarta: Logos,.
_______. 1996 "Neo-Sufisme dan Masa Depannya" dalam Muhammad Wahyuni Nafis (ed.), *Rekonstruksi dan Renungan Religius Islam*. Cet. I; Jakarta: Paramadina.

_______. 1997. "Pesantren: Kontinuitas dan Perubahan" pengantar untuk Nurcholish Madjid, *Bilik-Bilik Pesantern: Sebuah Potret Perjalanan*. Cet. I; Jakarta: Paramadina.

_______. "The Rise of Muslim Elite Schools: A New Pattern of 'Santrinization' in Indonesia", *Al-Jami'ah: Journal of Islamic Studies*, No. 64/XII/1999.

_______. 1998 "Rekonstruksi Kritis Ilmu dan Pendidikan Islam" dalam M. Anies dkk. (eds.), *Religiusitas Iptek: Rekonstruksi Pendidikan dan Tradisi Pesantren*. Cet. I; Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

_______. 1996. *Pergolakan Politik Islam: dari Fundamentalisme, Modernisme hingga Postmodernisme*. Ce. I; Jakarta: Paramadina.

_______. 1998. *Jaringan Ulama Timur Tengah dan Kepulauan Nusantara Abad XVII dan XVIII: Melacak Akar-Akar Pembaruan Pemikiran Islam di Indonesia*. Cet. IV: Bandung: Mizan.

_______. 1999. *Esei-esei Intelektual Muslim dan Pendidikan Islam*. Cet. I; Jakarta: Logos.

_______. 1999. *Menuju Masyarakat Madani: Gagasan, Fakta dan Tantangan*. Cet. I; Bandung: Remaja Rosdakarya.

_______. 1999. *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Milenium Baru*. Cet. I; Jakarta: Logos.

_______. 1999. *Renaisans Islam Asia Tenggara: Sejarah Wacana dan Kekuasaan*. Cet. I; Bandung; Remaja Rosdakarya.

_______. 2002. *Paradigma Baru Pendidikan Nasional: Rekonstruksi dan Demokratisasi*. Cet. I: Jakarta: Penerbit Buku Kompas.

_______. "Masalah dan Kebijakan Pendidikan Islam di Era Otonomi Daerah" Makalah disampaikan pada *Konferensi Nasional Manajemen Pendidikan* di Hotel Indonesia, Jakarta 8-10 Agustus 2002, kerja sama Universitas Negeri Jakarta dengan Himpunan Sarjana Administrasi Pendidikan Indonesia.

_______. "Pendidikan Kewargaan dan Demokrasi" dalam *http://www.kompas.com/%2Dcetak/0103/14/opini/pend04.htm.* Diakses 3 Mei 2003.

Baali, Fuad dan Ali Wardi. 1989. *Ibn Khaldun dan Pola Pemikiran Islam,* terj. Ahmadie Thaha. Cet. I; Jakarta: Pustaka Firdaus.

Bahiy, Muhammad. 1986. *Pemikiran Islam Modern*, terj. Su'adi Sa'ad. Cet. I; Jakarta: Pustaka Panjimas.

Bahtiar, Amsal. 1999. *Filsafat Agama*. Cet. II; Jakarta: Logos.

Bakker, Anton dan Achmad Charris Zubair. 1998. *Metodologi Penelitian Filsafat*. Cet. VI; Yogyakarta: Kanisius.

Barnadib, Imam dan Sutari Imam Barnadib. 1996. *Beberapa Aspek Substansial Ilmu Pendidikan*. Cet. I; Yogyakarta: Andi Ofset.

Barnadib, Sutari Imam. 1995. *Pengantar Ilmu Pendidikan Sistematis*. Cet. XV; Yogyakarta: Andi Offset.

Barnadib, Imam. 1982. *Arti dan Metode Sejarah Pendidikan*. Yogyakarta: Yayasan Penerbitan FIP-IKIP.

_______. 1986. *Filsafat Pendidikan: Suatu Tinjauan*. Yogyakarta: Andi Ofset.

_______. 1997. *Filsafat Pendidikan: Sistem dan Metode*. Cet. IX; Yogyakarta: Andi Offset.

_______. *Filsafat Pendidikan*. 2002. Cet. I; Yogyakarta: Adicita Karya Nusa.

Baso, Ahmad. "Wacana Islam dan *Civil Society* di Indonesia: Penelitian Tekstual dan Kritik atas Tulisan-Tulisan tentang Islam dan *civil Society* di Kalangan Cendekiawan Muslim Indonesia", *Postra*, No. 02/Desember 2002.

Ba-Yunus, Ilyas dan Farid Ahmad. 1997. *Sosiologi Islam dan Masyarakat Kontemporer*, terj. Hamid Basyaib. Cet. VII; Bandung: Mizan.

Beck, Clive. "Postmodernism, Pedagogy and Philosophy of Education" dalam *http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93_docs/BECK.HTM.* Temu kembali 4 Januari 2005.

Bertens, K. 1981. *Sejarah Filsafat Yunani*. Yogyakarta: Kanisius.

_______. 2006. *Filsafat Barat Kontemporer: Prancis*. Cet. IV; Jakarta: Gramedia.

Boer, T.J. de. 1967. *The History of Philosophy in Islam*, terj. Edward R. Jones. New York: Dover Publications Inc.

Boisard, Marcel A. 1980. *Humanisme dalam Islam*, terj. M. Rasyidi. Cet. I; Jakarta: Bulan Bintang.

Bouthoul, Gaston. 1998. *Teori-Teori Filsafat Sosial Ibn Khaldun*, terj. Yudian W. Asmin. Cet. I; Yogyakarta: Titian Ilahi Press.

Buchori, Mochtar. 1994. *Ilmu Pendidikan dan Praktik Pendidikan dalam Renungan*. Cet. I; Yigyakarta: Tiara Wacana-IKIP Muhammadiyah Jakarta.

Carpenter, Andrew N. "Philosophy, Western", dalam *Microsoft Encarta Reference Library 2005*, © 1993-2004 Microsoft Corporation.

Coben, Diana. 1998. *Radical Heroes: Gramsci, Freire and The Politics of Adult Education*. New York: Garland Publishing Inc.

Cunningham, P.M. 1994. "Community Education and Community Development" dalam *The International Encyclopedia of Education*, editor kepala Torsten Husen dan T. Neville Postlethwaite, Vol. II. Oxford: Pergamon.

Danusiri. 1996. *Epistemologi dalam Tasawuf Iqbal* (Cet. I; Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Darajat, Zakiah dkk. 1996. *Ilmu Pendidikan Islam*. Cet. III; Jakarta: Bumi Aksara.

Dawood, N.J. 1989. "Introduction" dalam Ibn Khaldun, *The Muqaddimah: An Introduction to History*, terj. Franz Rosenthal. Cet. IX; Princeton, Princeton University Press.

Denny, Frederick M. 1987. *Islam and the Muslim Community*. New York: Harper Collins Publisher.

Departemen Pendidikan dan Kebudayaan. 1988. *Kamus Besar Bahasa Indonesia*. Cet. I; Jakarta: Balai Pustaka.

Dewey, John. 1964. *Democracy and Education*. Cet. IV; New York: The Macmillan Company.

Dhofier, Zamakhsyari. 1994. *Tradisi Pesantren: Studi tentang Pandangan Hidup Kyai*. Cet. VI; Jakarta: LP3ES.

Djajadiningrat, P.A. Hoesein 1986. "Islam di Indonesia" dalam Kenneth W. Morgan (ed.), *Islam Jalan Lurus*, terj. Abu Salamah dan Chaidir Anwar. Cet. III; Jakarta: Pustaka Jaya.

Djumhur, I. dan Danasuparta. t.th. *Sejarah Pendidikan*. Bandung: CV. Ilmu.

Dodge, Bayard. 1962. *Muslim Education in Medieval Times*. Washington DC: The Middle East Institute,

Drewes, G.W.J. 1989. "Pemahaman Baru Tentang Kedatangan Islam di Indonesia?" dalam Ahmad Ibrahim dkk. (eds.), *Islam di Asia Tenggara Perspektif Sejarah*, terj. A. Setiawan Abadi. Cet. I; Jakarta: LP3ES, 1989.

Drijarkara, N. 1966. *Percikan Filsafat*. Jakarta: Pembangunan, 1966.

Dryzek, John S. 1995. "Critical Theory as a Research Program" dalam Stephen K. White (ed.), *The Cambridge Companion to Habermas*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

Echols, John M. dan Hassan Shadily. 1996. *Kamus Inggris-Indonesia*. Cet. XXIII; Jakarta: Gramedia, 1996.

Ellis, Arthur K. dkk. 1986. *Introduction to the Foundations of Education*. New Jersey: Prentice-Hall.

Enan, Mohammad Abdullah. 1979. *Ibn Khaldun: His Life and Work*. New Delhi: Kitab Bhavan.

Engineer, Asghar Ali. 1990. *Islam and Liberation Theology: Essays on Liberative Elements in Islam*. New Delhi: Sterling Publishers Private Ltd.

_______. 1999. *Islam dan Teologi Pembebasan*, terj. Agung Prihantoro. Cet. I; Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Esposito, John L. 1995. *Ancaman Islam: Mitos atau Realitas?*, terj. Alwiyah Abdurrahman. Cet. II; Bandung: Mizan.

Esposito, John L. 1987. *Dinamika Kebangunan Islam: Watak, Proses dan Tantangan*, terj. Bakri Siregar. Cet. I; Jakarta: Rajawali Pers.

Fadjar, Abdullah. 1991. *Peradaban dan Pendidikan Islam*. Cet. I; Jakarta: Rajawali Pers.

Fahmi, Asma Hasan. 1975. *Sejarah dan Filsafat Pendidikan Islam*, terj. Ibrahim Husein. Cet. I; Jakarta: Bulan Bintang.

Fairchild Henry Pratt (ed.). 1977. *Dictionary of Sociology*. Totowa, New Jersey: Littlefield, Adams & Co.

Fakih, Mansour dan Toto Rahardjo, "Pendidikan Yang Membebaskan" dalam *http://www.fppm.org/Info%20Anda/pendidikan%20yang%20membebaskan.htm*. Diakses pada 9 April 2005.

Fakih, Mansour dkk. 2001. *Pendidikan Popular: Membangun Kesadaran Kritis*. Cet. I; Yogyakarta: REaD Books.

Fakih, Mansour. 1996. *Masyarakat Sipil untuk Transformasi Sosial: Pergolakan Ideologi di Dunia LSM Indonesia*. Cet. I; Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

_______. 2002. *Jalan Lain: Manifesto Intelektual Organik*. Cet. I; Yogyakarta: Pustaka Pelajar-INSIST Press.

_______. 2003. *Runtuhnya Teori Pembangunan dan Globalisasi*. Cet. III; Yogyakarta: Pusataka Pelajar.

Fealy, Greg. 1997. "Wahab Chasbullah, Tradisionalisme dan Perkembangan Politik NU" dalam Greg Fealy dan Greg Barton (eds.), *Tradisionalisme Radikal: Persinggungan Nahdlatul Ulama-Negara*, terj. Ahmad Suaedy dkk. Cet. I; Yogyakarta: LKiS.

Federspiel, Howard M. "Islamic Fundamentalism in Late-Colonial Indonesia: The Persatuan Islam Revisited", *Al-Jami'ah: Journal of Islamic Studies*, No. 64/XII/1999.

_______. 1996. *Persatuan Islam: Pembaharuan Islam Indonesia Abad XX*, terj. Yudian W. Asmin dan Afandi Mochtar. Cet. I; Yogyakarta: Gadjah Mada University Press.

_______. 2001. "Pesantren" dalam *Ensiklopedi Oxford Dunia Islam Modern*, editor kepala John L. Esposito, jilid 5, terj. Eva Y.N. dkk Cet. I; Bandung: Mizan.

_______. 2001. *Islam and Ideology in Emerging Indonesian State: Persatuan Islam (1923 to 1957)*. Leiden: E.J. Brill.

Feisal, Jusuf Amir. 1995. *Reorientasi Pendidikan Islam*. Cet. I; Jakarta: Gema Insani Press.

Foucault, Michel. 1980. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*, ed. Collin Gordon. New York: Pantheon Books.

Freire, Paulo. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*, terj. Myra Bergman Ramos. Cet. I; London: Sheed and Ward.

_______. 2000. *Politik Pendidikan: Kebudayaan, Kekuasaan dan Pembebasan*, terj. Agung Prihantoro dan Fuad Arif Fudiyartanto. Cet. II; Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

_______. 2003. *Education for Critical Consciousness*. New York: The Continuum.

Galbraith, Michael W. "Community-Based Organizations and the Delivery of Lifelong Learning Opportunities" dalam http://www.ed.gov/pubs/PLLIConf95/comm.html. Diakses pada 3 Mei 2003. Tulisan ini merupakan Kertas Kerja Komisi yang disampaikan pada Lembaga Nasional Pendidikan Tinggi, Perpustakaan, dan Pendidikan Seumur Hidup, Kantor Riset dan Peningkatan Pendidikan AS, Departemen Pendidikan, Washington, D.C., April 1995.

Garaudy, Roger. 1984. *Janji-janji Islam*, terj. H.M. Rasjidi. Cet. II; Jakarta: Bulan Bintang.

Gazalba, Sidi. 1967. *Sistematika Filsafat*, Jilid I. Cet. II; Jakarta: Bulan Bintang.

Gellner, Ernest. 1994. *Menolak Posmodernisme: Antara Fundamentalisme Rasionalis dan Fundamentalisme Religius*, terj. Hendro Prasetyo dan Nurul Agustina. Cet. I; Bandung: Mizan.

Ghulsyani, Mahdi. 1998. *Filsafat Sains menurut Al-Quran*, terj. Agus Effendi. Cet. X; Bandung: Mizan.

Gibb, H.A.R. 1996. *Aliran-Aliran Modern dalam Islam*, terj. Machnun Husein. Cet. VI; Jakarta: Rajawali Pers.

Gibb, H.A.R. 1983. *Islam dalam Lintasan Sejarah*, terj. Abu Salamah. Cet. III; Jakarta: Bhratara Karya Aksara.

Gibb, H.A.R. 1978. *Modern Trends in Islam*. Cet. III; New York: Octagon Books.

Gibb, H.A.R. 1962. *Studies on The Civilization of Islam*, (ed.) Stanford J. Shaw dan William R. Polk. Cet. I; Boston: Beacon Press.

Giddens, Anthony. 2000. *Jalan Ketiga: Pembaruan Demokrasi Sosial*, terj. Ketut Arya Mahardika. Cet. III; Jakarta: Gramedia.

Giroux, Henry A. "Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Toward a Pedagogy of Democratization", *Teacher Education Quarterly*, Vol. 31, No. 1, Winter 2004.

Giroux, Henry A. "Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy" dalam *http://www.henryagiroux.com/online_articles/doing_cultural.htm* (temu kembali 28 April 2005). Artikel ini dimuat dalam *Harvard Educational Review*, Vol. 64, No. 3 (Fall 1994).

_______. 1996. "Is there a Place for Cultural Studies in Colleges of Education?" dalam Henry A. Giroux dkk., *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*. New York: Routledge.

Glass, Ronald David. "On Paulo Freire's Philosophy of Praxis and the Foundations of Liberation Education", *Educational Researcher*, Vol. 30, No. 2, Maret 2001.

Graff, H.J. de dan TH. G. Pigeaud. 1989. *Kerajaan-Kerajaan Islam di Jawa*. Jakarta: Pustaka Utama Grafiti.

Gruenewald, David A. "The Best of Both Worlds: a Critical Pedagogy of Place", *Educational Researcher*, Vol. 32, No. 4, May 2003.

Gur-Ze'ev, Ilan. 2003. "Critical Theory, Critical Pedagogy and Diaspora Today: Toward a New Critical Language in Education (Introduction)" dalam Ilan Gur-Ze'ev (ed.), *Critical Theory and Critical Pedagogy Today*. Haifa: Faculty of Education University of Haifa.

_______. "Toward a Non-Repressive Critical Pedagogy" dalam http://construct.haifa.ac.il/~ilangz/Critpe39.html (temu kembali 9 April 2005). Artikel ini dengan judul yang sama dimuat dalam *Educational Theory*, Vol. 48, Tahun 1988.

_______. "Toward a Non-Repressive Critical Pedagogy" dalam http://construct.haifa.ac.il/~ilangz/Critpe39.html (temu kembali 9 April 2005). Artikel ini dengan judul yang sama dimuat dalam *Educational Theory*, Vol. 48, Tahun 1988.

Gutek, Gerald L. 1988. *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*. New Jersey: Prentice-Hall.

Haddad, Yvonne. 1998. "Muhammad Abduh: Perintis Pembaruan Islam" dalam Ali Rahnema (ed.). *Para Perintis Zaman Baru Islam*, terj. Ilyas Hasan. Cet. III; Bandung: Mizan.

Hadi, Sutrisno. 1985. *Metodologi Research I*. Cet. XVII; Yogyakarta: Yayasan Penerbit Fak. Psikologi UGM.

Haidar, M. Ali. 1998. *Nahdlatul Ulama dan Islam di Indonesia: Pendekatan Fikih dalam Politik*. Cet. II; Jakarta: Gramedia.

Haikal, Husein. 1985. "Beberapa Metode dan Kemungkinan Penerapannya di Pondok Pesantren" dalam M. Dawam Rahardjo (ed.), *Pegulatan Dunia Pesantren: Membangun dari Bawah*. Cet. I; Jakarta: P3M.

Hamka. 1981. *Sejarah Umat Islam IV*. Cet. III; Jakarta: Bulan Bintang.

Haque, M. Atiqul. 1998. *Wajah Peradaban: Menelusuri Jejak Pribadi-pribadi Besar Islam*, terj. Budi Rahmat dkk. Cet. I; Bandung: Zaman Wacana Mulia.

Hardiman, F. Budi. "Ilmu-Ilmu Sosial dalam Diskursus Modernisme dan Pasca-Modernisme", Suplemen dalam *Ulumul Qur'an: Jurnal Ilmu dan Kebudayaan*, No. 1, Vol. V, Tahun 1994.

________. 1993. *Kritik Ideologi: Pertautan Pengetahuan dan Kepentingan*. Cet. II; Yogyakarta: Kanisius.

________. 2004. *Filsafat Modern: dari Machiavelli sampai Nietzsche*. Cet. I; Jakarta: Gramedia.

________. 2004. *Melampaui Positivisme dan Modernitas: Diskursus Filosofis tentang Metode Ilmiah dan Problem Modernitas*. Cet. II; Yogyakarta: Kanisius.

________. 2004. *Menuju Masyarakat Komunikatif: Ilmu, Masyarakat, Politik dan Postmodernisme Menurut Jurgen Habermas*. Cet. VI; Yogyakarta: Kanisius.

Hasan, Fuad. 1989. *Berkenalan dengan Filsafat Eksistensialisme*. Cet. IV; Jakarta: Pustaka Jaya.

________. 1997. "Beberapa Asas Metodologi Ilmiah" dalam Koentjaraningrat (ed.), *Metode-Metode Penelitian Masyarakat*. Cet. XIV; Jakarta: Gramedia.

Hasbullah. 1996. *Kapita Selekta Pendidikan Islam*. Cet. I; Jakarta: RajaGrafindo Persada.

Hassan, Hassan Ibrahim. 1989. *Sejarah dan Kebudayaan Islam*, terj. Djahdan Humam. Cet. I; Yogyakarta: Kota Kembang.

Hefner, Robert W. "Civil Society and Democracy" dalam *http://www.civnet.org/journal/issue7ftrhefn.htm*.

Hidayat, Komaruddin. 1994. "Agama Sebagai Kekuatan Moral Bagi Proses Demokratisasi" dalam Frans Magnis-Suseno dkk., *Dari Seminar Sehari Agama dan Demokrasi*. Cet. II; Jakarta: P3M-FNS.

________. 1996. *Memahami Bahasa Agama: Sebuah Kajian Hermeneutik*. Cet. I; Jakarta: Paramadina.

_______. 1998. *Tragedi Raja Midas: Moralitas Agama dan Krisis Modernisme*. Cet. I; Jakarta: Paramadina.

Hikam, Muhammad AS. "*Civil Society* dan Masyarakat Indonesia", *Postra*, No. 02/Desember 2002.

_______. "Wacana Intelektual tentang *Civil Society* di Indonesia" *Jurnal Pemikiran Islam Paramadina*, Vo. I, No. 2, 1999.

_______. 1999. *Demokrasi dan Civil Society*. Cet. II; Jakarta: *LP3ES*.

Hitti, Philip K. 1968. *History of The Arabs from the Earliest Times to the Present*. New York: St. Martin's Press.

Hitti, Philip K. 1971.*Makers of Arab*. New York: Harper & Row Publishers.

Hodgson, Marshal G.S. 1974. *The Venture of Islam,* Vol. II. Chicago: The University of Chicago Press.

Hoesin, Oemar Amin. 1961. *Filsafat Islam*. Jakarta: Bulan Bintang.

Hoodbhoy, Pervez. 1997. *Islam & Sains: Pertarungan Menegakkan Rasionalitas*, terj. Luqman. Cet. I; Bandung: Pustaka.

Hourani, Albert. 1962. *Arabic Thought in the Liberal Age: 1798-1939*. London: Oxford University Press.

_______. 1992. *A History of The Arab Peoples*. New York: Warner Books.

Husaini, S. Waqar Ahmed. 1983. *Sistem Pembinaan Masyarakat Islam*, terj. Anas Mahyudin. Cet. I; Bandung: Pustaka.

Ibn Khaldun, Abdurrahman. 1930. *Muqaddimah Ibn Khaldûn*. Cet. I; Mesir: al-Azhariyyah.

_______. 1986. *Muqaddimah Ibn Kahldun*, terj. Ahmadie Thaha. Cet. I; Jakarta: Pustaka Firdaus.

_______. 1989. *The Muqaddimah: An Introduction to History*, terj. Franz Rosenthal. Cet. IX; Princeton, Princeton University Press.

_______. 1992. "Al-Ta'rîf bi Ibn Khaldûn wa Rihlatuh Gharban wa Syarqan" dalam *Târîkh Ibn Khaldûn*, Jilid VII. Cet. I; Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Idi, Abdullah. 1999. *Pengembangan Kurikulum: Teori dan Praktik*. Cet. I; Jakarta: Gaya Media Pratama.

Iqbal, Muhammad. 1962. *The Reconstruction of Religious Thought in Islam*. Lahore: Shaikh Muhammad Ashraf.

_______. 1966. *Membangun Kembali Pikiran Agama dalam Islam*, terj. Ali Audah dkk. Cet. I; Jakarta: Tintamas.

_______. 1990. *Metafisika Persia: Suatu Sumbangan untuk Sejarah Filsafat Islam*, terj. Joebar Ayoeb. Cet. I; Bandung: Mizan.

Ismail, Faisal. 1998. *Paradigma Kebudayaan Islam: Studi Kritis dan Refleksi Historis*. Cet. II; Yogyakarta: Titian Ilahi Press.

Issawi, Charles. 1962. *Filsafat Islam Tentang Sejarah*, terj. A. Mukti Ali. Cet. I; Jakarta: Tintamas.

Izutsu, Toshihiko. 1997. *Relasi Tuhan dan Manusia: Pendekatan Semantik terhadap Al-Quran*, terj. Agus Fahri Husein dkk. Cet. I; Yogyakarta: Tiara Wacana.

Jamâl, Ahmad Muhammad. 1980. *Nahwa Tarbiyyah Islâmiyyah*. Cet. I; Jeddah: Tihamah.

Jameelah, Maryam. t.th. *Islam dan Modernisme*, terj. A. Jainuri dan Syafiq A. Mughni. Surabaya: Usaha Nasional.

Jum'ah, Muhammad Luthfî. t.th.*Târîkh Falâsifah al-Islâm fî al-Masyriq wa al-Magrib* Beirut: al-Maktabah al-'Ilmiyyah.

Jundi, Anwar. 1985. *Pancaran Pemikiran Islam*, terj. Afif Mohammad. Cet. I; Bandung: Pustaka.

Jurjani, Ali bin Muhammad. 1988. *Kitâb al-Ta'rîfât*. Cet. III; Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Kartanegara, Mulyadhi. "Masyarakat Madani dalam Perspektif Budaya Islam", *Jurnal Media Inovasi*, No. 1 th. XII/2002.

_______. 2002. *Menembus Batas Waktu: Panorama Filsafat Islam*. Cet. I; Bandung: Mizan.

Kartono, Kartini. 1997. *Tinjauan Holistik Mengenai Tujuan Pendidikan Nasional*. Cet. I; Jakarata: Pradnya Paramita.

_______. 1997. *Tinjauan Politik Mengenai Sistem Pendidikan Nasional: Beberapa Kritik dan Sugesti*. Cet. I; Jakarta: Pradnya Paramita.

Kattsoff, Louis O. 1989. *Pengantar Filsafat*, terj. Soejono Soemargono. Cet. VI; Yogyakarta: Bayu Indra Grafika.

Keesing-Styles, Linda. "The Relationship between Critical Pedagogy and Assessment in Teacher Education" dalam *http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue5_1/03_keesing-styles.html* Temu kembali 24 Agustus 2006. Artikel ini dimuat dalam *Radical Pedagogy*, Vol. 5, No. 1, Tahun 2003.

Keesing-Styles, Linda. "The Relationship between Critical Pedagogy and Assessment in Teacher Education" dalam *http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue5_1/03_keesing-styles.html* temu kembali 24 Agustus 2006. Artikel ini dimuat dalam *Radical Pedagogy*, Vol. 5, No. 1, Tahun 2003.

Kellner, Douglas. “Critical Theory and the Crisis of Social Theory” dalam http://www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/criticaltheorycrisisofsocialtheory.pdf. Temu kembali 26 April 2006.

Keputusan Presiden No. 198 tanggal 7 Desember 1998 tentang “Tim Nasional Reformasi Menuju Masyarakat Madani”.

Khudhairi, Zainab. 1987. *Filsafat Sejarah Ibn Khaldun*, terj. Ahmad Rafi’ Utsmani. Cet. I; Bandung: Pustaka.

Khuli, Muhammad Ali. 1981. *Dictionary of Education: English-Arabic*. Cet. I; Beirut: Dar Elilm Lilmalayin.

Knight, George R. 1982. *Issues and Alternatives in Educational Philosophy*. Michigan: Andrews University Press.

Knight, George R. 1984. *Movements of Thought in Modern Education*. New York: John Wiley & Sons.

Kodiran. 2004. “Kebudayaan Jawa” dalam Koentjaraningrat (ed.), *Manusia dan Kebudayaan Indonesia*. Cet. XX; Jakarta: Djambatan.

Kuntowijoyo. 1997. *Identitas Politik Umat Islam*. Cet. II; Bandung: Mizan.

_______. 1998. *Paradigma Islam: Interpretasi untuk Aksi*. Cet. VIII: Bandung: Mizan.

_______. 2000. “Jalan Baru Muhammadiyah” pengantar untuk Abdul Munir Mulkhan, *Islam Murni dalam Masyarakat Petani*. Cet. I; Yogyakarta: Yayasan Bentang Budaya.

Lakhsassi, Abderrahmane. 1996. “Ibn Khaldun” dalam Seyyed Hossein Nasr dan Oliver Leaman (eds.), *History of Islamic Philosophy,* Bagian I. Cet. I; London: Routledge.

Lamb, Harold. 1962. *Timurleng*, terj. Tim Penerjemah Yayasan Penerbit Franklin. Jakarta: Pembangunan.

Langgulung, Hasan. 1985. *Pendidikan dan Peradaban Islam*. Cet. III; Jakarta: Pustaka al-Husna.

_______. 1986. *Teori-Teori Kesehatan Mental*. Cet. I; Jakarta: Pustaka al-Husna.

_______.1988. *Asas-Asas Pendidikan Islam*. Cet. II; Jakarta: Pustaka al-Husna.

_______. 1995. *Manusia dan Pendidikan: Suatu Analisis Psikologi dan Pendidikan*. Cet. III; Jakarta: Pustaka al-Husna.

_______. 1998. *Pendidikan Islam Menyongsong Abad ke-21*. Cet. I; Jakarta: Pustaka al-Husna.

Lankshear, Colin dkk. 1996. “Critical Pedagogy and Cyberspace” dalam Henry A. Giroux dkk., *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*. New York: Routledge.

Lanur, Alex. “Mazhab Frankfurt”, *Majalah Filsafat Driyarkara*, Tahun XXIII, No. 1.

Lasiyo dan Yuwono. 1985. *Pengantar Ilmu Filsafat*. Yogyakarta: Liberty.

Lee, Ena dan Caterina Reitano. “A Critical Pedagogy Approach: Incorporating Technology to De/Reconstruct Culture in the Language Classroom” dalam *http://fcis.oise.utoronto.ca/%7Ecreitano/critical/technology.html.* Temu kembali 9 Desember 2005.

Lenski, Gerhard Emmanuel. 1978. *Human Societies: an Introduction to Macrosociology*. Kogakusha: McGraw-Hill.

Lubis, Arbiyah. 1993. *Pemikiran Muhamadiyah dan Muhammad Abduh: Suatu Studi Perbandingan*. Cet. I; Jakarta: Bulan Bintang.

Lyotard, Jean-Francois. 1984. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, terj. Geoff Bennington dan Brian Massumi. Manchester: Manchester University Press.

Maarif, A. Syafii. t.t “Ketika Pendidikan Tidak Membangun Kultur Demokrasi” prawacana untuk Zamroni, *Pendidikan Untuk Demokrasi: Tantangan Menuju Civil Society*. Cet. I; Yogyakarta: Bigraf.

________. 1993. *Peta Bumi Intelektualisme Islam di Indonesia*. Cet. I; Bandung: Mizan.

________. 1995. *Al-Quran, Realitas Sosial dan Limbo Sejarah: Sebuah Refleksi*. Cet. II; Bandung: Pustaka.

________. 1995. *Membumikan Islam*. Cet. II; Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

________. 1996. *Ibn Khaldun dalam Pandangan Penulis Barat dan Timur*. Cet. I; Jakarta: Gema Insani Press.

MacIsaac, Dan. “The Critical Theory of Jurgen Habermas” dalam *http://physicsed.buffalostate.edu/danowner/habcritthy.html.* Temu kembali 9 Desember 2005.

Madjid, Nurcholish. (ed.). 1994. *Khazanah Intelektual Islam*. Cet. III; Jakarta: Bulan Bintang.

Madjid, Nurcholish. 1985. “Merumuskan Kembali Tujuan Pendidikan Pesantren” dalam M. Dawam Rahardjo (ed.), *Pergulatan Dunia Pesantren: Membangun dari Bawah*. Cet. I; Jakarta: P3M.

Madjid, Nurcholish. “Mewujudkan Masyarakat Madani dalam Semangat Reformasi” dalam *http://kompas.com/kompas%2Dcetak/0110/05/opini/mewu05.htm.*

Madjid, Nurcholish. “Wacana Masyarakat Madani: Ironi Mencari “Rumah” Demokrasi”, *Jawa Pos*, tanggal 7 Juni 1997.

_______. 1997. *Bilik-Bilik Pesantren: Sebuah Potret Perjalanan*. Cet. I; Jakarta: Paramadina.

_______. 1997. *Kaki Langit Peradaban Islam*. Cet. I; Jakarta: Paramadina.

_______. 1998. *Islam Kemodernan dan Keindonesiaan*. Cet. XI; Bandung: Mizan.

Magnis-Suseno, Franz. 1995. *Filsafat sebagai Ilmu Kritis*. Cet. IV; Yogyakarta: Kanisius.

_______. 1996. “Demokrasi: Tantangan Universal” dalam M. Nasir Tamara dan Elza Peldi Taher (eds.), *Agama dan Dialog Antar Peradaban*. Cet. I; Jakarta: Paramadina.

Mahdi, Muhsin. 1964. *Ibn Khaldun's Philosophy of History: A Study in Philosophic Foundation of The Science of Culture*. Chicago: The University of Chicago Press.

Mahendra, Yusril Ihza. 1996. “Fundamentalisme: Fakta dan Masa Depannya” dalam Muhammad Wahyuni Nafis (ed.), *Rekonstruksi dan Renungan Religius Islam*. Cet. I; Jakarta: Paramadina.

Maitre, Miss Luce-Claude. 1992. *Pengantar ke Pemikiran Iqbal*, terj. Djohan Efendi. Cet. IV; Bandung: Mizan.

Makdisi, George. 1981. *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and The West*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Maksum. 1999. *Madrasah: Sejarah dan Perkembangannya*. Cet. I; Jakarta: Logos,

Marijan, Kacung. 1992. *Qua Vadis NU Setelah Kembali ke Khittah 1926*. Jakarta: Erlangga.

Marimba, Ahmad D. 1989. *Pengantar Filsafat Pendidikan Islam*. Cet. VIII; Bandung: Al-Ma'arif.

Martin, Kenn. “Alternative Modes of Teaching and Learning; Alternatives Modes to Delivery: Critical Pedagogy” dalam *http://www.csd.uwa.edu.au/altmodes/to_delivery/critical_pedagogy.html* Temu kembali 12 Februari 2007.

Mas'ud, Abdurrahman. 2002. *Menggagas Format Pendidikan Nondikotomik: Humanisme Religius sebagai Paradigma Pendidikan Islam*. Cet. I; Yogyakarta: Gama Media.

McGrath, Earl James. 1951. *Education The Wellspring of Democracy*. Alabama: University of Alabama Press.

Monteil, Vincent. 1982. "Ibnu Khaldun: Pembina Kritik Sejarah dan Perintis Sosiologi Modern pada Abad XIV" dalam Ibnu Khaldun, *Mukaddimah Ibnu Khaldun: Suatu Pendahuluan*, Bagian Pertama. Cet. I; Jakarta: Faizan.

Muchtar, Abdul Latief. 1998. *Gerakan Kembali ke Islam: Warisan Terakhir A. Latief Muchtar*. Cet. I; Bandung: Remaja Rosdakarya.

Muchtarom, Zaini. 2002. *Islam di Jawa dalam Perspektif Santri dan Abangan*. Jakarta: Salemba Diniyah.

Mufrodi, Ali. 1997. *Islam di Kawasan Kebudayaan Arab*. Cet. I; Jakarta: Logos.

Muhadjir, Noeng. 1998. *Filsafat Ilmu: Telaah Sistematis Fungsional Komparatif*. Cet. I; Yogyakarta: Rake Sarasin.

________. 2001. *Filsafat Ilmu: Positivisme, PostPositivisme dan PostModernisme*. Edisi II, Cet. I; Yogyakarta: Rake Sarasin.

________. 2003. *Filsafat Islam: Telaah Fungsional*. Cet. I; Yogyakarta: Rake Sarasin.

________. 2003. *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial: Teori Pendidikan Pelaku Sosial Kreatif*. Cet. II, Edisi V; Yogyakarta: Rake Sarasin.

Mulder, D.C. 1966. *Pembimbing ke dalam Ilmu Filsafat*. Jakarta: Badan Penerbitan Kristen.

Mulkhan, Abdul Munir. 1993. *Paradigma Intelektual Muslim: Pengntar Filsafat Pendidikan Islam dan Dakwah*. Cet. I; Yogyakarta: SIPRESS.

________. 2000. *Islam Murni dalam Masyarakat Petani*. Cet. I; Yogyakarta: Yayasan Bentang Budaya.

Munawar-Rachman, Budhy. 1996. "*New Age:* Gagasan-Gagasan Mistik-Spiritual Dewasa Ini." dalam Muhammad Wahyuni Nafis (ed.), *Rekonstruksi dan Renungan Religius Islam*. Cet. I; Jakarta: Paramadina.

Murphy, Sharon. , 2001. "Informing Our Practice: A Case Study to Interrogate and Seek Critical Foundation for Community-Based Education". *Disertasi* Ph.D. yang diajukan pada Claremont Graduate University dan San Diego State University.

Musa, Yusuf. 1988. *Al-Quran dan Filsafat*, terj. Ahmad Daudy. Cet. I; Jakarta: Bulan Bintang.

Musnad Ahmad dalam CD. Rom *Mausû'ah al-Hadîts al-Syarîf* hadis no. 8353.

Nadwi, Abul Hasan. 1987. *Pendidikan Islam yang Mandiri*, terj. Afif Muhammad. Cet. I; Bandung: Dunia Ilmu.

Nadwi, Salahuddin. "Muhammad Iqbâl wa Qadhâyâ al-Tajdîd", *Studia Islamika*, Vol. II, No. 1, 1995.

Al-Nahlawi, Abdurrahman. 1989. *Prinsip-Prinsip dan Metoda Pendidikan Islam*, terj. Herry Noer Ali. Cet. I; Bandung: Diponegoro.

Nakamura, Mitsuo. 1997. "Tradisionalisme Radikal: Catatan Muktamar Semarang 1979" dalam Greg Fealy dan Greg Barton (eds.), *Tradisionalisme Radikal: Persinggungan Nahdlatul Ulama-Negara*, terj. Ahmad Suaedy dkk. Cet. I; Yogyakarta: LkiS.

Nakosteen, Mehdi. 1994. *Kontribusi Islam atas Dunia Intelektual Barat: Deskripsi Analisis Abad Keemasan Islam*, terj. Joko S. Kahhar dan Supriyanto. Cet. I; Surabaya: Risalah Gusti.

Nasoetion, Andi Hakim. 1999. *Pengantar ke Filsafat Sains*. Cet.III; Jakarta: Lintera AntarNusa.

Nasr, Seyyed Hossein. 1994. *Islam Tradisi di Tengah Kancah Dunia Modern*, terj. Luqman Hakim. Cet. I; Bandung: Pustaka.

________. 1996. *Intelektual Islam: Teologi, Filsafat dan Gnosis*, terj. Suharsono. Cet. II; Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

________. 1997. *Sains dan Peradaban di dalam Islam*, terj. J. Mahyudin. Cet. II; Bandung: Pustaka,

Nasution, Harun. 1984. *Islam Ditinjau dari Berbagai Aspeknya*, Jilid I. Jakarta: UI-Press.

Nasution, Harun. 1987. *Muhammad Abduh dan Teologi Rasional Mu'tazilah*. Cet. I; Jakarta: UI-Press.

________. 1991. *Falsafat Agama*. Cet. VIII; Jakarta: Bulan Bintang.

________. 1991. *Pembaharuan dalam Islam: Sejarah Pemikiran dan Gerakan*. Cet. VIII; Jakarta: Bulan Bintang.

________. 1995. *Islam Rasional: Gagasan dan Pemikiran*. Cet. III; Bandung: Mizan.

Nasution, Khoiruddin. 1996. *Riba & Poligami: Sebuah Studi atas Pemikiran Muhammad Abduh*. Cet. I; Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Nasution, S. 1982. *Asas-Asas Kurikulum*. Edisi VI; Bandung: Jemmars.

________. 1993. *Pengembangan Kurikulum*. Cet. V; Bandung: Citra Aditya Bakti.

Nata, Abudin. 1997. *Filsafat Pendidikan Islam*. Cet. I; Jakarta: Logos.

_______. 2001. *Paradigma Pendidikan Islam: Kapita Selekta Pendidikan Islam*. Cet. I; Jakarta: Grasindo.

Natsir, M. 1973. *Capita Selecta*. Cet. III; Jakarta: Bulan Bintang.

Nawawi, Hadari dan Mimi Martini. 1994. *Kebijakan Pendidikan di Indonesia: Ditinjau dari Sudut Hukum*. Cet. I; Yogyakarta: Gadjah Mada University Press.

Nielsen, Dean. 2001. "Memetakan Konsep Pendidikan Berbasis Masyarakat di Indonesia" dalam Fasli Jalal dan Dedi Supriadi (eds.), *Reformasi Pendidikan Dalam Konteks Otonomi Daerah*. Cet. I; Yogyakarta: Adicita Karya Nusa.

Noer, Deliar. 1983. *Administrasi Islam di Indonesia*. Cet. I; Jakarta: Rajawali Pers,

Noer, Deliar. 1996. *Gerakan Moderen Islam di Indonesia 1900-1942*, terj. Deliar Noer. Cet. VIII; Jakarta: LP3ES.

Nordholt, N.S. "*Civil Society* di Era Kegelisahan", *Basis,* No. 3-4, Maret 1999.

Nuryatno, M. Agus. 2008. *Mazhab Pendidikan Kritis: Menyingkap Relasi Pengetahuan, Politik dan Kekuasaan*. Cet. I; Yogyakarta: Resist Book.

Ozmon, Howard A. dan Samuel M. Craver. 1995. *Philosophical Foundations of Education*. Edisi V; New Jersey: Prentice-Hall.

Pedersen, Johannes. 1996. *Fajar Intelektualisme Islam:Buku dan Sejarah Penyebaran Informasi di Dunia Arab*, terj. Alwiyah Abdurrahman. Cet. I; Bandung: Mizan.

Pijper, G.F. 1985. *Beberapa Studi Tentang Sejarah Islam di Indonesia 1900-1950*, terj. Tudjimah dan Yessy Augusdin. Cet. II; Jakarta: UI-Press.

Pimpinan Pusat Persatuan Islam. *Pedoman Penyelenggaraan Pendidikan Pesantren Persatuan Islam Tahun 1984.*

Pimpinan Pusat Persatuan Islam. *Pedoman Penyelenggaraan Pendidikan Pesantren Persatuan Islam Tahun 1994.*

Pimpinan Pusat Persatuan Islam. *Qanun Asasi dan Qanun Dakhili Persatuan Islam* tahun 1957, 1968, 1987, 1990, 1995 dan 2000.

Pimpinan Pusat Persatuan Islam. 1984. *Tafsir Qanun Asasi dan Dakhili "Persatuan Islam"*. Bandung: Pusat Pimpinan Persis.

Pimpinan Pusat Persatuan Islam. *Pedoman Sistem Pendidikan Persatuan Islam Tahun 1996.*

Poedjawijatna. 1991. *Tahu dan Pengetahuan: Pengantar ke Ilmu dan Filsafat*. Cet. I; Jakarta: Rineka Cipta.

Poerbakawatja, Soegarda. 1970. *Pendidikan dalam Alam Indonesia Merdeka*. Jakarta: Gunung Agung.

Pradipto, Y. Dedy. 2007. *Belajar Sejati Versus Kurikulum Nasional: Kontestasi Kekuasaan dalam Pendidikan Dasar*. Cet. I; Yogyakarta: Kanisius.

Pranowo, Bambang. 1998. *Islam Faktual Antara Tradisi dan Relasi Kuasa*. Cet. I; Yogyakarta: Adicita Karya Nusa.

Quthb, Muhammad. 1984. *Sistem Pendidikan Islam*, terj. Salman Harun. Cet. I; Bandung: Al-Ma'arif.

Rahardjo, M. Dawam. 1996. "Fundamentalisme" dalam Muhammad Wahyuni Nafis (ed.), *Rekonstruksi dan Renungan Religius Islam*. Cet. I; Jakarta: Paramadina.

Rahardjo, M. Dawam. "Masyarakat Madani di Indonesia: Sebuah Penjajakan Awal", *Jurnal Pemikiran Islam Paramadina*, Vol. I, No. 2, 1999.

Rahardjo, M. Dawam. 1996.*Ensiklopedi Al-Quran*. Cet. I; Jakarta: Paramadina.

Rahman, Fazlur. 1977. *Islam*, terj. Ahsin Mohammad. Cet. III; Bandung: Pustaka.

_______. 1995. *Islam dan Modernitas: Tentang Transformasi Intelektual*, terj. Ahsin Mohammad. Cet.II; Bandung: Pustaka.

_______. 1996. *Tema Pokok Al-Quran*, terj. Anas Mahyuddin. Cet. II; Bandung: Pustaka.

Rakhmat, Jalaluddin. "Islam dan Demokrasi" dalam Frans Magnis-Suseno dkk., *Dari Seminar Sehari Agama dan Demokrasi*. Cet. II; Jakarta: P3M-FNS, 1994.

_______. 1998. *Islam Alternatif: Ceramah-Ceramah di Kampus*. Cet. IX; Bandung.

Raliby, Osman. 1965.*Ibnu Chaldun tentang Masyarakat dan Negara*. Cet. III; Jakarta: Bulan Bintang.

Rasyid, M. Ryaas. "Perkembangan Pemikiran tentang Masyarakat Kewargaan", *Jurnal Ilmu Politik*, No. 17.

Ridha, Mu<u>h</u>ammad Jawwâd. t.t *Al-Fikr al-Tarbawî al-Islâmî: Muqaddimah fî Ûsûlih al-Ijtimâ'iyyah wa al-'Aqlâniyyah*. Kuwait: Dar al-Fikr al-'Arabi.

Ridla, Rasyid. *Târîkh al-Ustâdz al-Imâm al-Syaikh Mu<u>h</u>ammad Abduh*, Juz II. Cet. II; Mesir: al-Manar, 1344 H.

Rolston III, Holmes. 1987. *Science and Religion: A Critical Survey*. New York: Random House.

Runes, Dagobert D. 1971. *Dictionary of Philosophy*. New Jersey: Littlefield Adams & Co.

Shahîh Muslim hadis nomor 4803 dalam CD-Rom *Mausû'ah al-Hadîts al-Syarîf*.

Shahîh al-Bukhârî hadis nomor 1297 dalam CD-Rom *Mausû'ah al-Hadîts al-Syarîf*.

Saefuddin, A.M. et.al., 1998. *Desekularisasi Pemikiran: Landasan Islamisasi*. Cet. IV; Bandung: Mizan.

Saidi, Ridwan. 1995. *Islam dan Nasionalisme Indonesia*. Cet. I; Jakarta: *LSIP*.

Saiyidain, K.G. 1981.*Percikan Filsafat Iqbal Mengenai Pendidikan*, terj. M.I. Soelaeman. Cet. I; Bandung: Diponegoro.

Shadily, Hassan. 1983. *Sosiologi Untuk Masyarakat Indonesia*. Cet. IX; Jakarta: Bina Aksara.

Shaliba, Jamil. 1973. *Al-Mu'jam al-Falsafi*, Jilid II. Beirut: Dar al-Kitab al-Lubnani.

Sharifi, Hadi. 1977. "The Islamic as Opposed to Modern Philosophy of Education" dalam Syed Muhammad al-Naquib al-Attas (ed.), *Aims and Objectives of Islamic Education*. Jeddah: King Abdul Aziz University.

Sheikh, M. Saeed. 1994. *Studies in Muslim Philosophy*. Cet. I; Delhi: Adam Publishers & Distributors.

Shiddiqi, Nourouzzaman. 1989. "Sejarah: Pisau Bedah Ilmu Keislaman" dalam Taufik Abdullah dan M. Rusli Karim (eds.), *Metodologi Penelitian Agama: Sebuah Pengantar*. Cet. I; Yogyakarta: Tiara Wacana.

Shiddiqi, Nourouzzaman. 1996. *Jeram-Jeram Peradaban Muslim*. Cet. I; Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Shihab, Alwi. 1998. *Membendung Arus: Respons Gerakan Muhammadiyah Terhadap Penetrasi Misi Kristen di Indonesia*. Cet. I; Bandung Mizan.

Shihab, M. Quraish. 1996. *Wawasan Al-Quran: Tafsir Maudhu'i atas Pelbagai Persoalan Umat*. Cet. II; Bandung: Mizan.

Shor, Ira. 2001. "Education is Politics: Paulo Freire's Critical Pedagogy" dalam Peter McLaren dan Peter Leonard (eds.), *Paulo Freire: a Critical Encounter*. London: Routledge.

Sihombing, Umberto. 2001. "Konsep dan Pengembangan Pendidikan Berbasis Masyarakat" dalam Fasli Jalal dan Dedi Supriadi (Eds.), *Reformasi Pendidikan dalam Konteks Otonomi Daerah* (Cet. I; Yogyakarta: Adicita Karya Nusa.

Sindhunata. 1982. *Dilema Usaha Manusia Rasional: Kritik Masyarakat Modern oleh Max Horkheimer dalam Rangka Sekolah Frankfurt*. Cet. I; Jakarta: Gramedia.

Sjadzali, Munawir. 1993.*Islam dan Tata Negara: Ajaran, Sejarah dan Pemikiran*. Cet. V; Jakarta: UI-Press.

Smucker, Orden C. 1955. "The Community Approach to Education" dalam Wilbur B. Brookover (ed.), *A Sociology of Education*. New York: American Book Company.

Soedijarto. 1997. *Memantapkan Kinerja Sistem Pendidikan Nasional dalam Menyiapkan Manusia Indonesia Memasuki Abad ke-21*. Jakarta: Proyek Perencanaan Terpadu dan Ketenagaan Diklusepora.

Soekanto, Soerjono. 1999. *Sosiologi: Suatu Pengantar*. Edisi Keempat Cet. XXVII; Jakarta: Rajawali Pers.

Stanton, Charles Michael. 1990. *Higher Learning in Islam: The Classical Period, AD 700-1300*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishing.

Stanton, Charles Michael. 1994. *Pendidikan Tinggi dalam Islam*, terj. H. Afandi dan Hasan Asari. Cet. I; Jakarta: Logos.

Steenbrink, Karel A. 1993. "Tradisi" dalam Abdurahman dkk. (eds.), *70 Tahun H.A. Mukti Ali: Agama dan Masyarakat*. Cet. I; IAIN Sunan Kalijaga Press.

Steenbrink, Karel A. 1986. *Pesantren, Madrasah, Sekolah: Pendidikan Islam dalam Kurun Moderen*, terj. Karel A. Steenbrink dan Abdurrahman. Cet. I; Jakarta: LP3ES.

Stoddard, Lothrop. 1996. *Dunia Baru Islam*, terj. Muljadi Djojomartono dkk. Jakarta: t.p.

Sugiharto, I. Bambang. 2006. *Postmodernisme: Tantangan Bagi Filsafat*. Cet. IX; Yogyakarta: Kanisius.

Suharto, Toto. "Pergeseran Peradaban Menurut Arnold J. Toynbee dan Implikasinya pada Peradaban Islam", *Profetika: Jurnal Studi Islam*, Vol. 6, No.1 Januari 2004.

________. 2008. "Visi Politis Pendidikan dalam Tinjuan Pendidikan Kritis", dalam Toto Suharto dan Nor Huda (eds.), *Arah Baru Studi Islam di Indonesia: Teori dan Metodologi*. Cet. I; Yogyakarta: Ar-Ruzz Media.

________. "Ma'had Ittiẖâd al-Islâm (Persis) 1984-1996 wa al-Ta'lîm al-Qâim 'alâ Da'âmah al-Mujtama'", *Studia Islamika: Indonesian Journal for Islamic*

Studies (PPIM UIN Syarif Hidayatullah Jakarta), Vol. 11, No. 1, 2004 (Terakreditasi Nasional A).

_______. 2005 "Pembaruan Pendidikan Islam: Telaah Cita-Cita dan Lembaga", dalam Toto Suharto dkk. (eds.), *Rekonstruksi dan Modernisasi Lembaga Pendidikan Islam*. Cet. I; Yogyakarta: Global Pustaka Utama.

_______. "Manusia dan Potensi Pendidikannya dalam Perspektif Filsafat Pendidikan Islam", *Jurnal Pendidikan Islam Ta'dib* (Fak. Tarbiyah IAIN Raden Fatah Palembang), Vol. X, No. 01, Edisi Juni 2005, (Terakreditasi Nasional C).

_______. "Rekonstruksi Pemikiran Pendidikan Islam: Telaah Pemikiran Muhammad Iqbal", *Hermeneia: Jurnal Kajian Islam Interdisipliner* (Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga), Vol. 4, No. 2, Juli-Desember 2005, (Terakreditasi Nasional B).

_______. "Pengaruh Filsafat Posmodernisme dalam Pendidikan", *Jurnal Filsafat dan Pemikiran Keislaman Refleksi* (Jurusan Aqidah dan Filsafat Fak. Ushuluddin UIN Sunan Kalijaga), Vol. 8, No. 1, Januari 2008. (Terakreditasi Nasional A).

_______. "Pendidikan Kritis dalam Perspektif Epistemologi Islam: Kajian atas Prinsip-Prinsip Dasar Pendidikan Kritis" dalam Nur Kholis dan Imas Maesaroh (editors), *Conference Proceedings Annual International Conference on Islamic Studies (AICIS) XII* (Surabaya: AICIS-IAIN Sunan Ampel, 2012).

Suhartono. 1994. *Sejarah Pergerakan Nasional: dari Budi Utomo sampai Proklamasi 1908-1945*. Cet. I; Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Sulaiman, Fathiyyah Hasan. 1987. *Pandangan Ibnu Khaldun tentang Ilmu dan Pendidikan*, terj. HMD. Dahlan. Cet. I; Bandung: Diponegoro.

Sulthân, Mu<u>h</u>ammad Al-Sayyid. 1981. *Mafâhîm Tarbawiyyah fî al-Islâm*. Cet. II; Kairo: Dar al-Ma'arif.

Sunan Abû Dâwûd dalam CD-Rom *Mausû'ah al-<u>H</u>adîts al-Syarîf* hadis no. 3740.

Sunan al-Tirmidzi, hadis no. 2611 dan *Sunan Ibn Majah*, hadis no. 4159 dalam CD-Rom *Mausu'ah al-Hadits al-Syarif.*

Sunan Ibn Mâjah hadis nomor 3661 dalam CD-Rom *Mausû'ah al-<u>H</u>adîts al-Syarîf.*

Sunan Ibn Mâjah, hadis nomor 4159 dalam CD-Rom *Mausû'ah al-<u>H</u>adîts al-Syarîf.*

Suparno, Paul dkk., 2003. *Reformasi Pendidikan: Sebuah Rekomendasi*. Cet. II; Yogyakarta: Kanisius.

Supriadi, Dedi. "Antara Taman Kanak-Kanak dan Sekolah Dasar: Di Balik Kebijakan Ada Konstruk Berpikir", *Analisis CSIS*, Tahun XXIX/2000, No. 3.

Surakhmad, Winarno. "Manajemen Pendidikan Berbasis Sekolah dalam Rangka Pengembangan Pendidikan Berbasis Masyarakat", makalah disampaikan pada Raker Kepala Sekolah SLTP-SLTA Negeri dan Swasta Se-Provinsi Jawa Tengah, Kanwil Depdiknas Agustus-September 2000.

Suriasumantri, Jujun S. 1996. *Filsafat Ilmu: Sebuah Pengantar Popouler*. Cet. X; Jakarta: Sinar Harapan.

Suryabrata, Sumadi. 1989. *Metodologi Penelitian*. Cet. V; Jakarta: Rajawali Pers.

Suryanegara, Ahmad Mansur. 1996. *Menemukan Sejarah: Wacana Pergerakan Islam di Indonesia*. Cet. III; Bandung: Mizan.

Suyanto dan Djihad Hisyam, 2000. *Refleksi dan Reformasi Pendidikan di Indonesia Memasuki Milenium III*. Cet. I; Yogyakarta: Adicita Karya Nusa.

Suyata. 1996.*Community Participation in School Development: Acces, Demand, and School Construction*. Jakarta: Directorate of Seconday Education, Directorate General of Primay and Secondary Education, Ministry of Education and Culture.

Syahâtah, 'Abdullâh Mahmûd. 1963. *Manhaj al-Imâm Muhammad Abduh fî Tafsîr al-Qur'ân al-Karîm*. Kairo: Nasyr al-Rasail al-Jami'iyyah.

Syaibany, Omar Mohammad al-Toumy. 1979. *Falsafah Pendidikan Islam*, terj. Hasan Langgulung. Cet. I; Jakarta: Bulan Bintang.

Syalabi, Ahmad. 1973. *Sejarah Pendidikan Islam*, terj. Mukhtar Yahya dan M. Sanusi Latief. Cet. I; Jakarta: Bulan Bintang,

Syam, Mohammad Noor. 1984. *Filsafat Pendidikan dan Dasar Filsafat Pendidikan Pancasila*. Cet. II; Surabaya: Usaha Nasional.

Syam, Nur. "Pendidikan sebagai Program Pembebasan" dalam http://nursyam.sunan-ampel.ac.id/?p=814. Temu kembali 25 Februari 2012.

Syarif, Jamal. 2001."Pengembangan Pendidikan di Lembaga Pendidikan Ma'arif Nahdlatul Ulama Daerah Istimewa Yogyakarta Mulai 1972 Sampai 2000". *Tesis* Magister pada Program Pascasarjana IAIN Sunan Kalijaga Yogyakarta.

Taba, Hilda. 1962. *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World Inc.

Tafsir, Ahmad. 1990. *Filsafat Umum: Akal dan Hati sejak Thales sampai James*. Cet. I; Bandung: Remaja Rosdakarya.

_______. 1994. *Ilmu Pendidikan dalam Perspektif Islam*. Cet. II; Bandung: Remaja Rosdakarya.

Tebba, Sudirman. 1985. "Dilema Pesantren: Belenggu Politik dan Pembaruan Sosial" dalam M. Dawam Rahardjo (ed.), *Pegulatan Dunia Pesantren: Membangun dari Bawah*. Cet. I; Jakarta: P3M.

Tibbi, Bassam. 1994.*Krisis Peradaban Islam Modern*, terj. Yudian W. Asmin. Cet. I; Yogyakarta: Tiara Wacana.

Tilaar, H.A.R. 1998. *Beberapa Agenda Reformasi Pendidikan Nasional dalam Perspektif Abad 21*. Cet. I; Magelang: Tera Indonesia.

_______. 2002. *Perubahan Sosial dan Pendidikan: Pengantar Pedagogik Transformatif untuk Indonesia*. Cet. I; Jakarta: Grasindo.

_______. 2002. *Perubahan Sosial dan Pendidikan: Pengantar Pedagogik Transformatif untuk Indonesia*. Cet. I; Jakarta: Grasindo.

_______. 2003. *Kekuasaan dan Pendidikan: Suatu Tinjauan dari Perspektif Studi Kultural*. Cet. I; Magelang: Indonesiatera.

Titus, Harold H. dkk., 1984. *Persoalan-Persoalan Filsafat*, terj. H.M. Rasjidi. Cet. I; Jakarta: Bulan Bintang.

Tohir, Muhammad. 1981.*Sejarah Islam dari Andalus sampai Indus*. Cet. I; Jakarta: Pustaka Jaya.

Tonnies, Ferdinand. 1964. "*Gemeinschaft* and *Gesellschaft*" dalam Selo Soemardjan dan Soelaeman Soemardi (eds.), *Setangkai Bunga Sosiologi*, Edisi I. Jakarta: Lembaga Penerbit Fak. Ekonomi Universitas Indonesia.

Toynbee, Arnold J. 1956. *A Study of History*. Vol. III. London: Oxford University Press.

Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional (UURI No. 2 Th. 1989) dan Peraturan Pelaksanaannya. Cet. III. Ed. 1995; Jakarta: Sinar Grafika, 1999.

Usman, Husaini. "Menuju Masyarakat Madani Melalui Demokratisasi Pendidikan" dalam *http://www.depdiknas.go.id/Jurnal/28/menuju_masyarakat_madani_melalui.htm.* Diakses 13 Agustus 2004.

Voll, John O. 1983. "Renewal and Reform in Islamic History: Tajdid and Islah" dalam John L. Esposito (ed.), *Voices of Resurgent Islam*. New York: Oxford University Press.

Wafi, Ali Abdulwahid. 1985. *Ibnu Khaldun: Riwayat dan Karyanya*, terj. Ahmadie Thaha. Cet. I; Jakarta: Grafitipers.

Wahid, Abdurrahman. 1995. "Pesantren sebagai Subkultur" dalam M. Dawam Rahardjo (ed.), *Pesantren dan Pembaharuan*. Cet. V; Jakarta: LP3ES.

Wahid, Abdurrahman. 2001. *Menggerakkan Tradisi: Esai-Esai Pesantren*. Yogyakarta: LkiS.

Watt, W. Montgomery. 1977. *A History of Islamic Spain*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

________. 1992. *Islamic Philosophy and Theology: An Extended Survey*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

________. 1997.*Fundamentalisme Islam dan Modernitas*, terj. Taufik Adnan Amal. Cet. I; Jakarta: Raja Grafindo.

Wawancara dengan Dr. HM. Abdurrahman, M.A., di Kantor Pusat Pimpinan Persatuan Islam tanggal 28 Januari 2003.

Wawancara dengan Drs. H. Aking Setiawan, M.Pd. di Kantor PP Persatuan Islam tanggal 28 Januari 2003.

Wibisono, Koento. 1996. "Filsafat Ilmu dalam Islam" dalam M. Chabib Thaha dkk. (eds.), *Reformulasi Filsafat Pendidikan Islam*. Cet. I; Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Wibisono, Koento. "Hubungan Filsafat, Ilmu Pengetahuan dan Budaya" Makalah materi kuliah Filsafat Ilmu pada Program Pascasarjana IAIN Sunan Kalijaga, 1998.

Wildan, Dadan. 1999. *Yang Da'i Yang Politikus: Hayat dan Perjuangan Lima Tokoh Persis*. Cet. II; Bandung: Remaja Rosdakarya.

Wirjosukarto, Amir Hamzah. 1985. *Pembaharuan Pendidikan dan Pengajaran Islam*. Jember: Mutiara Offset.

Wirosardjono, Soetjipto. 1994. "Demokrasi" dalam Frans Magnis-Suseno dkk., *Dari Seminar Sehari Agama dan Demokrasi*. Cet. II; Jakarta: P3M-FNS.

www.21stcenturyschools.com, "What is Critical Pedagogy?" dalam http://www.21stcenturyschools.com/What_is_Critical_Pedagogy.htm. Temu kembali 8 Februari 2007.

www.debritto.sch.id, "Pendidikan Bebas" dalam http://www.debritto.sch.id/content.php?id=9. Temu kembali 25 Februari 2012.

Ya'qub, Hamzah. t.th. *Pemurnian Aqidah dan Syari'ah Islam*. Jakarta: Pedoman Ilmu Jaya.

Yunus, Mahmud. 1990. *Sejarah Pendidikan Islam*. Cet. IV; Jakarta: Hidakarya Agung.

_______. 1995. *Sejarah Pendidikan Islam di Indonesia*. Cet. IV; Jakarta: Mutiara Sumber Widya.

Zahro, Ahmad. 2004. *Tradisi Intelektual NU: Lajnah Bahtsul Masa'il 1926-1999*. Cet. I; Yogyakarta: LkiS.

Zainuddin, A. Rahman. 1992. *Kekuasaan dan Negara: Pemikiran Politik Ibnu Khaldun*. Cedt. I; Jakarta: Gramedia.

Zamroni. t.th. *Pendidikan Untuk Demokrasi: Tantangan Menuju Civil Society*. Cet. I; Yogyakarta: Bigraf.

Zar, Sirajuddin. 1994. *Konsep Penciptaan Alam dalam Pemikiran Islam, Sains dan Al-Quran*. Cet. I; Jakarta: RajaGrafindo Persada.

Zuhairini dkk. 1992.*Filsafat Pendidikan Islam*. Cet. I; Jakarta: Bumi Aksara.

Zuhairini. 1997. *Sejarah Pendidikan Islam*. Cet. V; Jakarta: Bumi Aksara.

Zuhri, Saifuddin. 1981. *Sejarah Kebangkitan Islam dan Perkembangannya di Indonesia* Cet. I; Jakarta: Al-Maarif.

INDEKS

A

L

M

N

O

P

Q

R

S

T

U

W

Y

Z

BIOGRAFI PENULIS

Dr. Toto Suharto, M.Ag. (totosuharto2000@yahoo.com) adalah putra kelahiran Ciasem-Subang Jawa Barat pada 3 April 1971, telah menamatkan Program Studi Pendidikan Bahasa Arab (S1) Fakultas Tarbiyah IAIN Sunan Gunung Djati Bandung tahun 1996. Pada 2002, dengan bantuan beasiswa dari Departemen Agama RI, berhasil menyelesaikan studi pada Program Magister (S2) Pendidikan Islam dari IAIN Sunan Kalijaga Yogyakarta. Gelar Doktor Studi Islam (S3) diraihnya pada 2011 dari UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, dengan tema umum disertasi tentang pendidikan Islam.

Penulis yang menikah dengan Nuning Hasanah, M.IP. dan baru dikaruniai tiga putra (Faza, Fakhri, dan Faiz) ini adalah Dosen Tetap Filsafat Pendidikan Islam pada Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan IAIN Surakarta. Beberapa karya tulis berupa buku yang telah dipublikasikan adalah *Epistemologi Sejarah Kritis Ibnu Khaldun* (Cet. I; Yogyakarta: Fajar Pustaka, 2003) sebagai penulis; W. Montgomery Watt, *Sejarah Perkembangan Islam di Eropa*, terj. Abdullah Idi (Cet. I; Yogyakarta: Pustaka Raja, 2003) sebagai penyunting, *Rekonstruksi dan Modernisasi Lembaga Pendidikan Islam*. (Cet. I; Yogyakarta: Global Pustaka Utama, 2005) sebagai editor dan *co-author*; *Filsafat Pendidikan Islam* (Cet. I; Yogyakarta: Ar-Ruzz, 2006) sebagai penulis; *Revitalisasi Pendidikan Islam* (Cet. I; Yogyakarta: Tiara Wacana, 2006) sebagai penulis bersama Abdullah Idi; *Bangka: Sejarah Sosial*

Cina dan Melayu (Cet. I; Yogyakarta: Ar-Ruzz, 2006) sebagai editor; *Teori-Teori Sosiologi Ibnu Khaldun* (Cet. I; Bangka: Shiddiq Press, 2007) sebagai penerjemah bersama Basri; *Arah Baru Studi Islam di Indonesia: Teori dan Metodologi* (Cet. I; Yogyakarta: Ar-Ruzz, 2008) sebagai editor dan *co-author*; *Wajah Islam Indonesia* (Cet. I; Yogyakarta: Idea Press-Corpus Jogjakarta, 2010) sebagai editor dan *co-author*; *Filsafat Pendidikan Islam* (Edisi Revisi; Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2011) sebagai penulis; dan *Pendidikan Berbasis Masyarakat: Relasi Negara dan Masyarakat dalam Pendidikan* (Cet. I; Yogyakarta: *LK*i*S*, 2012) sebagai penulis. Buku *Filsafat Pendidikan Islam: Menguatkan Epistemologi Islam dalam Pendidikan* ini merupakan cetakan kedua dari edisi revisi yang dicetak tahun 2011.